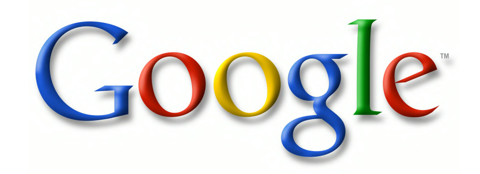












DIE
NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

ZWOLFTER BAND

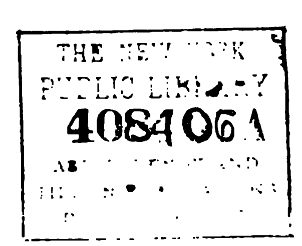
(PHON. STUD. BD. XVIII, N. F. BD. XII)

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

(NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.)

1904/1905



ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES XII. BANDES.

I. ABHANDLUNGEN.

II. BERICHTE.

III. BESPRECHUNGEN.

1. *Allgemeines.*

2. *Deutsch.*

3. *Englisch.*

ANTHOLOGIEN, LEHR- U. HILFSBÜCHER U. Ä.

4. *Französisch.*

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. APRIL 1904. Heft 1.

AUFSTELLUNG EINES ORGANISCH ZUSAMMENHÄNGENDEN, STUFENWEISE GEORDNETEN LEKTÜREPLANES NACH DEN BESCHLÜSSEN DES X. NEUPHILOLOGENTAGES.[1]

Der Verein akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen zu Breslau wurde durch den X. neuphilologentag mit der aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes betraut (siehe s. 63 des berichtes über diese tagung). Er wählte in der sitzung vom 16. juni 1902 einen ausschuß von neun mitgliedern, von denen drei dem humanistischen gymnasium, drei dem realgymnasium und drei den lateinlosen höheren knabenschulen angehörten, und die unter dem vorsitz des oberrealschuldirektors Unruh einen kanon der neusprachlichen schullektüre im sinne der von dem X. neuphilologentage angenommenen leitsätze[2] aufstellen sollten.

[1] Wir freuen uns, diese offizielle aufstellung des breslauer kanonausschusses schon jetzt — mehrere wochen vor dem kölner X. neuphilologentag — den fachgenossen vorlegen zu können, was für die beratungen in Köln ja sehr erwünscht ist. Obwohl die form diejenige eines berichtes ist, geben wir den beitrag ebenso wie die früher von uns gebrachten offiziellen kanonlisten als hauptartikel an der spitze des heftes. *D. red.*

[2] Die angenommenen leitsätze lauten (siehe s. 62 des berichtes):

1. Die lektüre im unterrichte der neueren fremdsprachen hat neben der sprachlichen ausbildung die aufgabe, den schülern ein volksbild zu überliefern, das seine züge aus der geographie, der geschichte, der litteratur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen leben des fremden volkes nimmt.

Der vorsitzende berief den ausschuß zu einer ersten vorbereitenden sitzung auf den 30. juni 1902. Da nicht alle der gewählten mitglieder in der lage waren, der berufung in den ausschuß wegen der damit verbundenen arbeit folge zu leisten, so mußte zunächst für einen ersatz der ausscheidenden gesorgt werden. Das ergebnis dieser sitzung war, daß sich der ausschuß aus folgenden mitgliedern zusammensetzte: Vertreter des gymnasiums: obl. dr. Aust vom Magdalenengymnasium, obl. dr. Gröhler vom Friedrichsgymnasium, obl. dr. Schliebitz vom Friedrichsgymnasium. — Vertreter des realgymnasiums: prof. Heukamp vom realgymnasium am Zwinger, obl. dr. Kopka vom gymnasium und realgymnasium Zum heiligen Geist, obl. dr. Reichel vom realgymnasium am Zwinger. — Vertreter der lateinlosen schulen: prof. Beschnidt von der Ev. realschule 2, obl. dr. Tiete und direktor Unruh von der oberrealschule.

---

2. Für die lösung beider aufgaben ist die berücksichtigung verschiedener gattungen von schriftwerken (geschichtschreibung, novelle oder roman, drama, lyrik) unerläßlich.

3. Diese lösung setzt ferner eine planmäßige verteilung der in der sprachlichen ausbildung zu erstrebenden ziele wie der einzelnen bestandteile des volksbildes auf die verschiedenen stufen des lehrganges voraus.

4. Hierdurch wird die aufstellung eines kanons der auf den einzelnen stufen zu lesenden schriftsteller für die verschiedenen arten der höheren schulen erfordert.

5. Für jede stufe ist eine möglichst große anzahl geeigneter werke bezw. ihrer schulausgaben in vorschlag zu bringen, um der individualität des lehrers, wie den besonderen bedürfnissen einzelner anstalten und schülergenerationen rechnung zu tragen.

6. Es ist ein ausschuß von 7—9 mitgliedern, in dem alle schulgattungen vertreten sind und dessen mitglieder sich an einem orte befinden, durch den neuphilologentag mit der aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes zu betrauen.

7. Für die auswahl der schriftsteller sind folgende gesichtspunkte maßgebend:

a) Bei der auswahl der prosaiker sind vorwiegend schriftsteller des 19. jahrhunderts in betracht zu ziehen.

b) Die klassischen dichtungen früherer jahrhunderte sind zu berücksichtigen.

8. Bei der aufstellung des lektüreplanes ist auf seine ergänzung durch ein lesebuch, das auch die lyrik berücksichtigt, bedacht zu nehmen.

Als im laufe des sommers prof. Heukamp und obl. dr. Aust ihre mitarbeit niederlegten, ließ sich weder die zahl der mitglieder noch die gleichmäßige vertretung der drei schularten aufrecht erhalten. Es gelang nur noch einen vertreter, obl. dr. Schwarz von der Kath. realschule, zu gewinnen. In dieser zusammensetzung hat der ausschuß bis zum schluß gearbeitet; nur mußte obl. dr. Schliebitz, der das amt des schriftführers übernommen hatte, mit dem beginn des wintersemesters 1903 ausscheiden, als die hauptsächlichsten arbeiten bereits erledigt waren. Durch eine erkrankung des vorsitzenden verzögerte sich ihr abschluß bis in den anfang 1904. Es wurden sieben mehrstündige sitzungen gehalten, die schlußsitzung fand den 20. januar 1904 statt. Den arbeiten wurde folgender plan zu grunde gelegt, der in seinen grundzügen in der eröffnungssitzung festgestellt wurde:

Der ausschuß beschränkt sich auf die aufstellung eines französischen kanons.

Er betrachtet die bisher aufgestellten kanonlisten im allgemeinen als grundlage seiner arbeit, ohne jedoch darin nicht enthaltene werke grundsätzlich von der berücksichtigung auszuschließen.

Er gliedert sich in drei gruppen, die je ein bestimmtes gebiet der lektüre zur durcharbeitung übernehmen, um es unter ihre mitglieder zu verteilen. 1. gruppe: Geschichtliche lektüre (mittelalter, Ludwig XIV., krieg 70/71). 2. gruppe: Geschichtliche lektüre (französische revolution, Napoleon I.) und schilderungen von Frankreich. 3. gruppe: Schöne litteratur.

Die mitglieder, die bei der durcharbeitung des ihnen zufallenden gebietes die unterstützung anderer amtsgenossen in anspruch nehmen können, berichten in den ausschußsitzungen. Auf grund ihrer berichte werden beschlüsse gefaßt oder in zweifelhaft scheinenden fällen weitere prüfungen des betreffenden werkes vorgenommen.

Es werden nicht die einzelnen ausgaben, sondern die schriftsteller oder einzelne ihrer werke ins auge gefaßt; nur da, wo die auswahl von entscheidender bedeutung für die brauchbarkeit im unterricht ist, oder wo eine ausgabe aus

anderen gründen als unbrauchbar erscheint, sollen die ausgaben besonders erwähnt werden.

Die werke werden auf ihre brauchbarkeit überhaupt geprüft, und die brauchbaren sodann einer bestimmten klassenstufe zugewiesen. Aus dem so für die einzelnen stufen gewonnenen material sollen dann kanonlisten im sinne der von dem X. neuphilologentage angenommenen grundsätze aufgestellt werden.

Zu diesen die methode der arbeit regelnden grundsätzen kamen im laufe der verhandlungen folgende gesichtspunkte für die auswahl der lektüre hinzu:

1. Die quarta bleibt bei der aufstellung der listen unberücksichtigt, da angenommen wird, daß sich hier die lektüre im allgemeinen auf die lesestücke eines geeigneten elementar- oder lesebuches beschränkt.

2. Lektüre, die nur im dienste der einführung in die realien und in den wortschatz der fremden sprache steht, darf nicht über O III hinaus getrieben werden.

3. Werke, die ausschließlich im dienste der topographie von Paris oder Frankreich stehen, sind, als zu ermüdend für eine semester- oder gar jahreslektüre, nur als ergänzung zu empfehlen. Aus demselben grunde können geschichtswerke, die nur im sinne von leitfäden geschichtliche kenntnisse übermitteln, nicht als zur fortlaufenden klassenlektüre geeignet angesehen werden.

4. Es sind, abgesehen von den in tertia zu lesenden biographien, originalwerke in vorschlag zu bringen. Auf sammelwerke ist nur da zurückzugreifen, wo ein geeignetes werk über einen zeitabschnitt für die betreffende stufe fehlt; sie werden nur als eine aushilfe genannt, sollen aber nicht als dauernder bestand des kanons gelten.

5. Da das unentbehrliche moderne französische lustspiel außer Sandeaus *Mademoiselle de la Seiglière* kaum ein völlig einwandfreies stück für die schullektüre darbietet, so muß auf ältere konversationsstücke Scribes und Legouvés oder auf den höchstens für prima geeigneten *Gendre de M. Poirier* von Augier zurückgegriffen werden.

In ausführung des so entworfenen programmes konnte nach fünf sitzungen die folgende zusammenstellung nach klassenstufen dem ausschuß als grundlage seiner weiteren arbeiten vorgelegt werden:

Untertertia:

1. Lebrun: *Quinze jours à Paris.*
2. Bruno: *Tour de la France.*
3. „ : *Marcel.*
4. Malin: *Collégien en 1870.*
5. Desbeaux: *Les trois petits mousquetaires.*
6. Wershoven: *Voyageurs et inventeurs.*

Untertertia oder obertertia:

1. Dhombres et Monod: *Biographies.*
2. G. Duruy: *Biographies.*

Auswahl der auf die französische geschichte bezüglichen, etwa wie bei Wershoven (Flemming, Glogau).

3. Halévy: *Invasion.*

Obertertia:

1. Laurie: *Mémoires d'un collégien.*
2. Souvestre: *Au coin du feu.*

Obertertia oder untersekunda:

1. Michaud: *Histoire des croisades.*
2. Erckmann-Chatrian: *Histoire d'un conscrit.*
3. Daudet: *Le petit Chose.*

Untersekunda:

1. V. Duruy: *Histoire de France* (mittelalter).
2. Thiers: *Bonaparte en Égypte et en Italie.*
3. Chuquet: *1870.*
4. Monod: *Allemands et Français.*
5. Souvestre: *Confessions d'un ouvrier.*
6. Duchassing: *Récits d'Histoire de France.*
7. Erckmann-Chatrian: *Waterloo.*

Untersekunda und obersekunda:

1. Michelet: *Précis de l'Histoire moderne.*
2. Racine: *Athalie.*
3. Sandeau: *Mademoiselle de la Seiglière.*
4. Mignet: *Vie de Franklin.*

Obersekunda:

1. V. Duruy: *Louis XIV.* und *Louis XVI.*
2. Rousset: *Histoire de la guerre franco-allemande.*
3. Sarcey: *Siège de Paris.*
4. Daudet: *Novellen.*
5. Ségur: *Moscou et Bérésina.*
6. d'Hérisson: *Journal d'un officier d'ordonnance.*
7. Barrau: *Scènes de la Révolution.*
8. Corneille: *Le Cid.*
9. Molière: *L'avare.*
10. „ : *Le bourgeois-gentilhomme.*
11. Scribe: *Verre d'eau* oder *Les doigts de fée, Bataille de dames.*

Prima:

1. Mignet: *Essai sur la formation territoriale de la France.*
2. Zola: *Sedan.*
3. Guizot: *Histoire de la civilisation.*
4. Mignet: *Histoire de la Révolution.*
5. Lanfrey: *Histoire de Napoléon Ier.*
6. Taine: *Origines de la France contemporaine.*
7. Coppée: *Novellen.*
8. Theuriet: *Novellen.*
9. Tœpffer: *Nouvelles genevoises* (geeignete auswahl).
10. Feuillet: *Le village.*
11. Racine: *Britannicus.*
12. „ : *Phèdre.*
13. Corneille: *Horace.*
14. „ : *Cinna.*
15. Molière: *Les précieuses ridicules.*
16. „ : *Les femmes savantes.*
17. „ : *Le misanthrope.*

Als für die klassenlektüre nicht geeignet, aber als empfehlenswert zu einer diese ergänzenden privatlektüre wurden folgende werke empfohlen:

Für O II:

Despoix: *Théâtre sous Louis XIV.*
Wershoven: *Paris.*
Goncourt: *Marie-Antoinette.*

Marbot: *Campagne de 1809.*

Für I:

Leitritz: *Paris et France.*

Ducamp: *Paris.*

Auswahl französischer reden, wie etwa *Orateurs français* (Gärtner).

Auf grund des so gewonnenen materials wurden für die einzelnen schularten auf vier jahre berechnete kanonlisten unter berücksichtigung folgender gesichtspunkte aufgestellt:

1. Es kommen von den für die schullektüre wichtigen gattungen zur geltung die historische prosa, die novelle oder der roman, das klassische trauerspiel, das lustspiel Molières und das moderne drama oder lustspiel.

2. Die historische lektüre wird so gewählt, daß der schüler einen einblick erhält in das mittelalter (kreuzzüge und rittertum), in die nationale und politische entwickelung Frankreichs bis Ludwig XIV. einschließlich, in die französische revolution und die kriege Napoleons I., in das zweite kaiserreich, vor allem den krieg 1870/71.

3. Bei den realschulen scheiden das klassische drama und das lustspiel Molières ganz aus. Die anderen gebiete werden berücksichtigt, soweit es der enge rahmen dieser schulen zuläßt.

4. Die vertreter des realgymnasiums und des reformrealgymnasiums halten auch für untersekunda schon eine in jedem semester wechselnde lektüre für angezeigt. Die des humanistischen gymnasiums und der lateinlosen schule halten ein einziges werk als jahreslektüre für hinreichend, da bei den ersteren der mangel an zeit, bei den letzteren die größere betonung der französischen grammatik einen stärkeren betrieb der lektüre verbietet.

A) Für das alte humanistische gymnasium (s. tabelle I).

B) Für das humanistische reformgymnasium (s. tabelle II).

C) Für das realgymnasium (s. tabelle III).

D) Für das reform-realgymnasium (s. tabelle IV).

E) Für die oberrealschule (s. tabelle V).

F) Für die realschule (s. tabelle VI).

I. Vierjähriger kanon für das (alte) humanistische gymnasium.

Obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
Fängt, wenn auf dieser stufe schon schriftsteller-lektüre getrieben werden soll, den in der folgenden klasse zu lesenden autor an.	1. Daudet, *Le petit Chose.*	1. S. S.: Racine: *Athalie.* W. S.: Rousset: *La guerre franco-allemande.*	1. S. S.: Molière: *Les femmes savantes.* W. S.: *La Révolution française* (ausgew. stücke v. Gaßmeyer; Velh. & Klasing).	1. S. S.: Molière: *Les précieuses ridicules.* Feuillet: *Le village.* W. S.: Taine: *L'ancien régime.*
	2. Dhombres et Monod, *Biographies historiques.*	2. S. S.: Sandeau: *Mademoiselle de la Seiglière.* W. S.: Daudet: *Lettres de mon moulin.*	2. S. S: Corneille: *Le Cid.* W. S.: Duruy: *Louis XIV.*	2. S. S.: Molière: *Le misanthrope.* W. S.: Mignet: *Histoire de la Révolution.*
	3. Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit.*	3. S. S.: Molière: *Le bourgeois gentilhomme.* W. S.: Barrau: *Scènes de la Révolution française.*	3. S. S.: Racine: *Phèdre.* W. S.: Sarcey: *Siège de Paris.*	3. S. S.: Augier: *Legendre de M. Poirier.* W. S.: Taine: *Napoléon Bonaparte.*
	4. Monod, *Allemands et Français.*	4. S. S.: Molière: *L'avare.* W. S.: Novellen von Coppée, Theuriet, Tœpffer.	4. S. S.: Scribe et Legouvé: *Bataille de dames.* W. S.: Duruy: *Louis XVI.*	4. S. S.: Racine: *Britannicus.* W. S.: Lanfrey: *Campagne de 1806.*

II. Vierjähriger kanon für das humanistische reformgymnasium.

Untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1. Bruno, *Le Tour de la France.*	1. Michaud, *Histoire des croisades.*	1. Monod, *Allemands et Français.*	1. S. S.: Racine: *Athalie.* W. S.: Daudet: *Novellen.*	1. S. S.: Molière: *Les femmes savantes.* W. S.: Mignet: *Histoire de la Révolution.*	1. S. S.: Scribe: *Doigts de fée.* W. S.: Lanfrey: *Campagne de 1806.*
2. Desbeaux, *Les trois petits mousquetaires.*	2. Dhombres et Monod, *Biographies.*	2. Chuquet, *La guerre de 1870/71.*	2. S. S.: Sandeau: *Mademoiselle de la Seiglière.* W. S.: Duruy: *Hist. de la Révolution française.*	2. S. S.: Racine: *Britannicus.* W. S.: Daudet: *Lettres de mon moulin.*	2. S. S.: Molière: *Le misanthrope.* W. S.: Taine: *L'ancien régime.*
3. G. Duruy, *Biographies historiques.*	3. Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit.*	3. Mignet, *Vie de Franklin.*	3. S. S.: Corneille: *Le Cid.* W. S.: Rousset: *La guerre franco-allemande.*	3. S. S.: Molière: *L'avare.* W. S.: *La Révolution française* (ed. Gaßmeyer o. Wershov.).	3. S. S.: Augier: *Le gendre de M. Poirier.* W. S.: Lanfrey: *Campagne de 1809.*
4. Souvestre, *Au coin du feu.*	4. Wershoven, *Biographies historiques.*	4. Erckmann-Chatrian, *Waterloo.*	4. S. S.: Molière: *Le bourgeois gentilhomme.* W. S.: Barrau: *Scènes de la Révolution.*	4. S. S.: Racine: *Phèdre.* W. S.: d'Hérisson: *Journal d'un officier d'ordonnance.*	4. S. S.: Scribe et Legouvé: *Bataille de dames.* W. S.: Taine: *Napoléon Bonaparte.*

III. Kanon für das realgymnasium.

Untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1. *Biographies.*	1. Laurie: *Mémoires d'un collégien.*	1. Chuquet: *1870/71.* Daudet: *Le petit Chose.*	1. Duruy: *Règne de Louis XIV.* Scribe-Legouvé: *Les doigts de fée.*	1. Mignet: *Révolution.* Molière: *Les femmes savantes.*	1. Lanfrey: *Napoléon.* Racine: *Britannicus.*
2. Bruno: *Tour de la France.*	2. Halévy: *L'invasion.*	2. Erckmann-Chatrian: *Conscrit.* Michaud: *Première croisade.*	2. Barrau: *Révolution française.* Corneille: *Le Cid.*	2. Mignet: *Essai sur la formation* etc. Molière: *L'avare.*	2. Taine: *Napoléon.* Augier: *Le gendre de M. Poirier.*
3. Lebrun: *Quinze jours à Paris.*	3. Souvestre: *Au coin du feu.*	3. Thiers: *Napoléon en Egypte (Italie).* Michelet: *Précis de l'hist. mod.*	3. Sarcey: *Siège de Paris* od. ein and. werk über 70/71. Sandeau: *Mad. de la Seiglière.*	3. Taine: *Ancien régime.* Racine: *Phèdre*	3. Guizot: *Hist. de la civilisation en France.* Molière: *Le misanthrope.*
4. Desbeaux: *Les 3 petits mousquetaires.*	4. *Biographies.*	4. Duchassing: *Récits d'histoire de France.* Monod: *Allemands et Français.*	4. Ségur: *Moscou et Bérésina.* Molière: *Le bourgeois gentilhomme.*	4. Novellen von Theuriet, Tœpffer, Coppée etc. Scribe: *Le verre d'eau.*	4. *Paris sous la commune.* Corneille: *Horace.*

Anm.: Falls in untersekunda nur *ein* werk gelesen werden soll, ist das an *zweiter* stelle genannte wegzulassen.

IV. Kanon für das reform-realgymnasium.

Untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1. Bruno: *Tour de la France* od. *Marcel.*	1. Daudet: *Petit Chose.*	1. Chuquet: *1870/71.* Erckmann - Chatrian: *Conscrit.*	1. Duruy: *Louis XIV* u. *Louis XVI.* Sandeau: *Mlle de la Seiglière.*	1. Molière: *Femmes savantes.* Lanfrey: *Napoléon* (etwa 1812).	1. Racine: *Britannicus.* Taine: *Origines; L'ancien régime.*
2. Lebrun: *Quinze jours à Paris.*	2. Laurie: *Mémoires d'un collégien.*	2. Thiers: *Napoléon en Egypte et en Italie.* Souvestre: *Confessions d'un ouvrier.*	2. Barrau: *Révolution.* Scribe: *Verre d'eau* oder *Doigts de fée* oder *Bataille de dames.*	2. Molière: *Misanthrope.* Zola: *Sedan.*	2. Racine: *Phèdre.* Taine: *Napoléon.*
3. Desbeaux: *Les 3 petits mousquetaires.*	3. Michaud: *Première croisade.*	3. Souvestre: *Au coin du feu.* Duchassing: *Récits d'histoire de France.*	3. Molière: *L'avare.* Sarcey: *Siège de Paris* oder ein anderes werk über 70/71.	3. Mignet: *Révolution.* Corneille: *Horace.*	3. Augier: *Legendre de M. Poirier.* Guizot: *Histoire de la civilisation en France.*
4. Dhombres et Monod: *Biographies historiques.*	4. Halévy: *L'invasion.*	4. Michelet: *Précis de l'histoire moderne.* Erckmann - Chatrian: *Waterloo.*	4. Molière: *Bourgeois-gentilhomme.* Hérisson: *Journal d'un officier d'ordonnance.*	4. Novellen von Theuriet, Tœpffer oder Coppée etc. Mignet: *Essai sur la formation territoriale* etc.	4. Corneille: *Cid* od. *Cinna.* Lanfrey: *Napoléon* (etwa 1805-7).

V. Kanon für die oberrealschule.

Untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1. Desbeaux: *Les 3 petits mousquetaires.*	1. Wershoven: *Biographies.*	1. Sarcey: *Siège de Paris.*	1. Daudet: Novellen (*Lettres de mon moulin* etc.). Scribe: *Le verre d'eau.*	1. Taine: *L'ancien régime.* Molière: *Les femmes savantes.*	1. Mignet: *Histoire de la Révolution.* Racine: *Britannicus.*
2. Biographien aus der geschichte Frankreichs (Dhombres et Monod, Duruy etc.).	2. Erckmann - Chatrian: *Histoire d'un conscrit.*	2. Monod: *Allemands et Français.*	2. Duruy: *Histoire de Louis XIV.* Scribe: *Bataille de dames.*	2. Zola: *Sedan* (aus *La débâcle*). Corneille: *Cinna.*	2. Taine: *Napoléon Ier.* Molière: *Le misanthrope.*
3. Bruno: *Tour de la France.*	3. Michaud: *Histoire des croisades.*	3. Souvestre: *Confessions d'un ouvrier.*	3. Hérisson: *Journal d'un officier d'ordonnance.* Sandeau: *Mademoiselle de la Seiglière.*	3. Lanfrey: *Histoire de Napoléon Ier.* Molière: *L'avare.*	3. Mignet: *Essai sur la formation territoriale de la France.* Racine: *Phèdre.*
4. *Voyageurs et inventeurs* (Wershoven).	4. Laurie: *Mémoires d'un collégien.*	4. Michelet: *Précis de l'histoire moderne* (auswahl).	4. Barrau: *Scènes de la Révolution.* Molière: *Le bourgeois gentilhomme.*	4. Theuriet: Novellen. Corneille: *Horace.*	4. Guizot: *Histoire de la civilisation.* Augier: *Gendre de M. Poirier.*

VI. Kanon für realschulen.

Untertertia	obertertia	untersekunda
1. Dhombres et Monod: *Biographies.*	Souvestre: *Au coin du feu.*	Barrau, Lamartine etc.: *La Révolution française* (Gaßmeyer; Velhagen u. Klasing).
2. Chuquet, Hérisson u. a.: *Récits divers de la guerre de 1870.*	Erckmann-Chatrian: *Conscrit* od. *Waterloo.*	Thiers: *Égypte.*
3. Wershoven: *Voyageurs et inventeurs.*	Monod: *Allemands et Français.*	Sandeau: *Mademoiselle de la Seiglière.*
4. Lefrançais: *Récits patriotiques* oder Bruno: *Le Tour de la France.*	Laurie: *Mémoires d'un collégien.*	Sarcey: *Siège de Paris.*

Wird der französischen lektüre eine der obigen listen zu grunde gelegt, so bleiben noch folgende lücken bestehen, die ausgefüllt werden müssen, um den forderungen, die die heutigen methoden des sprachunterrichtes und insbesondere die preußischen lehrpläne stellen, zu genügen:

1. Lektüre von reden und briefen.
2. Einführung in die prosalitteratur des 18. jahrhunderts.
3. Einblick in das wirtschaftliche leben und in die topographie Frankreichs, soweit ein solcher nicht durch die werke des kanons gelegentlich vermittelt wird.
4. Bekanntschaft mit der fabeldichtung seit Lafontaine und der lyrischen poesie, insbesondere der des 19. jahrhunderts.

Diese lücken müssen entweder durch eine geeignete ergänzungslektüre, zu der oben einige vorschläge gemacht sind, und die benutzung einer gedichtsammlung oder durch die einführung eines lesebuchs ausgefüllt werden, das nach folgenden gesichtspunkten zusammengestellt sein müßte: es muß enthalten:

1. Proben der wirklich bedeutenden schriftsteller der letzten jahrhunderte, insbesondere des 18., wie Voltaire, Rousseau, Montesquieu.

2. Einige reden und briefe.
3. Gedrängte orientirende übersichten über die hauptepochen der französischen litteratur aus französischen originalwerken und kurze biographien, etwa von Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, Voltaire, Rousseau, Victor Hugo.
4. Eine kurze beschreibung von Paris und einige französische originalaufsätze über die bedeutendsten städte und über landschaftlich oder wirtschaftlich wichtige gegenden Frankreichs.
5. Eine sammlung von fabeln und lyrischen gedichten, die geeignet ist, den schüler mit einigen hauptvertretern der französischen lyrik des letzten jahrhunderts bekannt zu machen.

Falls ein von der schule eingeführter französischer lektürekanon durch einen englischen ergänzt wird, empfiehlt es sich, darauf zu achten, daß nicht gleichzeitig in beiden fremdsprachen historische, novellistische oder dramatische lektüre getrieben wird.

Die für die aufstellung eines lektürekanons bereits vorhandenen vorarbeiten wurden nach kräften benutzt und teils durch umlauf, teils durch referate zur kenntnis der mitglieder des ausschusses gebracht. Die jahresberichte der höheren schulen, die neuphilologischen und pädagogischen zeitschriften, die jahresberichte von Rethwisch und von Vollmöller, sowie die verhandlungen der preußischen direktorenkonferenzen wurden einer besonderen durchsicht unterzogen.

Den verlegern französischer schulausgaben, die die arbeiten des ausschusses durch bereitwillige zusendung der erbetenen prüfungsexemplare erleichtert und gefördert haben, sei hier noch besonders gedankt.

Im auftrage des breslauer kanonausschusses
F. UNRUH.

GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

I.

The reasons which have led me to take up this subject will appear in the further course of this paper; but I should like to say a few words at the outset concerning its method. I ventured to say, in the July (1903) number of the *Modern Language Quarterly*, that further progress in phonetics depended on a co-ordination of methods. The phoneticians who studied speech-sounds almost solely through their articulations, or almost solely through phonographic tracings, or almost solely through the ear, or by any other one-sided method, have had their day. They have done much good. They have solved all the more salient problems of phonetic science. But more intricate problems remain: and they remain because one-sided methods of investigation are powerless to solve them. Such are the phenomena which furnish the title of this paper: and it shall therefore be my endeavour to regard them, as equally as I can, from the point of view of the physiologist, the acoustician and the expert in language. But before taking up the glides themselves, it is advisable to say a few words upon the general principles by which this investigation ought to be guided.

1. *Four Kinds of Sound in Glides.*

All sound is either music or noise. If its vibrations are regular, it produces music: if not, it produces noise. But absolute irregularity, and therefore absolute noise, are very rare in nature. The elasticity of the air is alone sufficient to convert even a single percussion, e. g. a pistol-shot, into repeated air-vibrations. Equally rare is absolute music. Among the elements of speech are four distinct kinds of sound,

distinguished in the first place by their origin, and in the second place by the more regular or less regular character of their vibrations. They range from nearly pure music to nearly pure noise.

1. The vibrations of a good larynx are highly regular and musical, especially in song. Hence their power. For each vibration helps the one foregoing, not simply in its aerial swing, but in piling up impression on the appropriate nerve-fibre of the ear. Yet noise is never absent, though it is relatively so weak, and so evenly distributed among the stronger vibrations, that it is hardly discoverable in the phonograms of sung vowels. Still, it is manifestly impossible to force air between the edges of the chords without frictional noise, and if Helmholtz's theory of the difference (*Sensations of Tone*, p. 104) between sung and spoken vowels is correct, there is in the latter not only friction, but also percussion, at every swing of the chords.

2. The cavities of the vocal organs resound, like all other cavities, to suitable stimuli. The needed stimuli are created for the vocal organs (very much as for an organ pipe) by the struggling of air through a narrow orifice, which may be either the glottis itself or a temporary constriction somewhere else in the voice-channel. Such a current of air, full of all kinds of vibrations, is fitted to arouse the resonance of almost any cavity. The cavities communicating with the vocal organs are the windpipe, the pharynx, the nose, the pair of pockets above the larynx, and above all, the mouth. The resonance of the nose-passage is visible in any nasal phonogram: it is slightly lower in *η* than in *m* and *n*, because the passage is slightly longer. But the resonance of the mouth is the most important, because it is not only the strongest and most audible of all, but the shape of the mouth, and consequently its resonance, can be subjected to endless variation by the very free movements of the tongue and jaws. Every vowel and every consonant has its accompanying oral or nasal resonance, based upon the configuration into which the mouth is thrown when making it. This configuration is much more strictly fixed for the vowel than for the consonant. Consequently the

resonance of the vowel is much more fixed also (see my papers on *Huit Voyelles Françaises, Phon. Stud.*, Dec. 1897, and on the *Spirate Fricative Consonants, Die Neueren Spr.*, March 1899). Resonance enters very largely into the sound of every toneless consonant, and though it enters relatively much less into that of the toned consonants and vowels, it is through resonance, and resonance alone, that they are distinguished the one from the other, and that they possess for us the least alphabetic value. We are fortunately able, through the artifice of whisper, to hear these oral and nasal resonances, quite separately from the glottal tone (see my papers on *Speech-Sounds, Phon. Stud.*, vols. III—V, *passim*). We recognise at once the relative feebleness of these vibrations: we use them, in fact, for purposes of secrecy. But why are they so feeble? There is no natural disability in tubes and cavities to produce strong tone: there are animals, in fact, in which the laryngeal "pockets" are so developed as to produce portentous howls and cries (Carpenter: *Animal Physiology*, § 684). We ourselves, too, if we arrange our organs suitably, can produce by mere resonance (without more assistance from the lungs and larynx than is given to the organ by its bellows) a kind of tone, often very powerful, which we call whistle. How is it that the same, or nearly the same, sort of oral resonances are so very subdued in speech? It is simply that the shapes of the ordinary vocal configurations are very irregular and incompact. They all wander off more or less, into angles and re-entering projections. The result is not only an irregular cavity, but also an irregular resonance, resembling indeed, the proper tone which can be calculated from the volume of the whole cavity and the size of its aperture, but varying from it both upwards and downwards. It therefore interferes with, and weakens itself, instead of reinforcing itself, as the tone of a more compact and symmetrical cavity would do. It is easily observed in fact, that the effort of the whistler is to "round" both the cavity and its orifice. Observers of French speech know also the tendency of their well-rounded *u* and *ou* to end in a slight whistle.

The musical imperfection of the vocal resonances is further illustrated by the impossibility of determining their exact pitch

by ear. It is easy enough to hear the intervals between whispered or other vocal resonances, when heard in succession: but the ear is always utterly unable to identify the octave in which they lie, and is not infrequently uncertain to which of two consecutive semitones to assign a given resonance. It will be seen from the papers above cited, that I found no certain evidence of the octave, until I had measured some of the oral configurations, and calculated the pitch of resonance which they ought to yield. But when one was identified, the rest were easy, because the intervals were plain.

Nothing need here be said about the resonances of the other vocal cavities. They would be vital to any thorough-going exposition of the nature of vowels (see my controversies with Pipping, *Zs. für frz. Sprache u. Litt.*, June 1894, and *Acta Societatis Scientiarum Fennicae,* Helsingfors 1895, and with F. Auerbach, *Neuere Sprachen,* Sep. 1894): but for consonants they have no apparent significance. These minor resonances often emerge in vowel-phonograms, though the ear fails to detect them separately, even in whisper, because they are overpowered by the strong resonances of the mouth. Note that all vocal resonances are better fitted for their function in speech by their inferior musical force and quality. If they were stronger, they would rather conflict with the tones of the glottis than fulfil well the minor office of clothing them with various alphabetic qualities.

3. and 4. The two remaining elements of vocal sound are almost devoid of assignable musical quality. They are what we have already styled friction and percussion. The toneless fricative consonants *f, s, ʃ,* θ, consist entirely either of frictional noise, or of the resonance aroused by it. The toneless stops, *p, t, k,* contain the same elements, with a percussion, or two percussions, added: they always have a percussive noise, either before or after the stoppage: and they very frequently have both. These two percussions are the "applosion" and "explosion" of the consonant: and the two differ somewhat in nature, the explosion being the effect of sudden impact upon air-particles not previously vibrating, whilst the applosion is the effect of the sudden arrest of a

train of vibrations in the course of their activity. Both convey to the ear a peculiar sense of shock, which must be reckoned as one of our primitive auditory sensations. The one is caused by the sudden inception of stimulus, the other is its sudden cessation; and the effect on the ear seems to be curiously similar in both cases, though that of the explosion is the stronger.

Neither friction nor percussion is entirely devoid of the sensation of pitch. Vibrations, however irregular, make a certain average impression of pitch on the sensorium. The percussion of one fire arm differs from that of another in sharpness. The friction of the knife-grinder's wheel is shriller when the speed increases, and duller when the grain of the stone is coarse. But there is very little range of difference in all the percussions and frictions of which the vocal organs are capable. The percussions and frictions of bilabial *b, p, m, v, f*, which we can see at the lips, are closely typical of all the other percussions and frictions of which the other organs are capable. They all take place between two small, soft, moist, fleshy surfaces, under circumstances which give hardly any variety either to their percussions or to their frictions. If the percussions and frictions of the apical series *d, t, n, s, z*, or of the velar series *g, k, ŋ, x, ɡ*, could be heard apart from the resonance of the cavities with which they are necessarily associated, the ear would probably be absolutely unable to distinguish the one series from the other, or from the bilabial series above mentioned. It is only through the difference in the associated resonances that these three series of sounds possess any audible distinction, the one from the other. Otherwise the only difference that the closest examination reveals is that the softest contact (that of the lips) is the longest, and the hardest (that of tongue tip and gum) is the shortest.

A vocal sound may possess friction without percussion; all the fricative consonants are instances of this. But it cannot possess percussion without friction: this flows from the method by which every vocal percussion is produced. Every such percussion involves either the sudden opening or the sudden shutting of the passage between two small fleshy surfaces. We are accustomed to conceive of this movement as in-

stantaneous, or nearly so. But experimental phoneticians have abundantly shewn that the time of opening and shutting is always very appreciable, though the speed varies. In any case there is a certain portion of this time, during which frictional noise, and the resonances which necessarily result from that particular noise, are set up. The rush of air between the opposing surfaces lasts all the time till closure is complete, and begins again as soon as ever closure relaxes: the organs can therefore neither shut nor open without air passing between them, and arousing either an increasing or a diminishing friction, with the resonance which is its inevitable consequence. In the applosion this friction has a more gradual rise and a more sudden fall, and in the explosion a more sudden rise and a more gradual fall: but it is essentially the same friction, and arouses the same resonances in either case: and it is thus, and thus only, that *b* percussions are distinguished by the ear from *d* or *g* percussions, or *p* from *t* or *k*. Acoustically the stop is always based therefore on the related fricative. A *b* or *p* is the stoppage, or release, or both, of a bilabial *v* or *f* glide: a *d* or *t*, of some apical fricative: a *g* or *k*, of *g* or *x*. For fuller details of these resonances see *N. Spr.* loc. cit., or in greater detail, *Proc. Roy. Soc. Edin.* 1898, p. 219—247.

It matters not that these fricative glides are often subsensible, being merged in the reverberation of a previous percussion, or lost in the persisting impression of a previous vowel: they, and they alone, give labial or dental or velar individuality to the sound of the stop: and they can often be made sensible to the unassisted observer by the careful prolongation of a word or syllable containing the stop in question.

2. *The Force of Glides.*

All force in speech is lung-force. If the reader will consider the four kinds of sound above described, not as things heard, or intended to be heard, but as merely mechanical phenomena, he will find that all of them alike — glottal tone, resonance, friction, percussion — derive their animating energy from the air which is being continually forced through the vocal organs by the lungs during expiration. We have

absolutely no other source of power. When the lungs are left to their own automatic action, this expiratory force declines pretty steadily, from a point near the commencement of the expiration to its end. It is true that in speech the lungs never are left to their own automatic action: their pressure may be raised or lowered a hundred times in the course of a sentence; and the variation may be made quicker or slower, greater or less, more lasting or less lasting, at the will of the speaker. But beneath all these the automatic decline goes on, and the hearing ear automatically allows for it. The graphical record of a long word like *impenetrability* may show a stronger breath-force on the second syllable than on the fifth, but the ear accepts the latter as the stronger, because it feels that it costs more exertion. The ear does not listen for absolute force, but for the amount of exertion indicated in the speaker.

Experimental records of stress are generally made by directing the current of the speaking breath upon a Marey's tambour, having a long pen-lever attached to it, which writes upon a revolving cylinder what is called the stress-curve of the sounds spoken. But is it really a stress-curve? In other words, do its rises and falls indicate the rises and falls of exertion in the muscles of the lungs? By no means. The pressure of the lungs is certainly high during the closure of any stop preceding an accented syllable: but the work done during closure is *nil*, and no stress is recorded whatever. A little later the stop explodes, and air issues at very high pressure; but still the record is very slight, for the mass of air which at first issues is exceedingly small. When the air begins to issue freely, the pressure is relieved and falls: but the record goes up, because a much greater mass of air is now hurled upon the recording membrane.

The record is also discontinuous, and can only be read correctly in sections, generally small. Suppose that the stop last mentioned was a toneless stop, followed by a vowel. The curve on the cylinder, which rose when pressure was falling, will now probably fall, when pressure is rising, through the closing of the chords to produce the vowel. The immediate effect of any reduction of exit, either at the glottis or else-

where, is to produce a reflex increase of pressure.[1] But the record will fall, because the mass of air hurled outwards is reduced by the closing of the chords. It is only when we reach the steady uniform vowel that the record becomes a trustworthy evidence of the ups and downs of stress. It is equally trustworthy in a held nasal, or fricative, or lateral, but whenever the sound under observation is a changing one, the evidence of a Marey curve is very difficult to interpret, in terms of lung-pressure.

But our mental picture of the course of stress will still be inadequate, if we picture it merely as regular automatic decline varied by voluntary ups and downs. There are phenomena intermediate to automatism and will: they are neither quite voluntary nor quite automatic. If we had to carry out every needed change of lung-stress by a separately conscious act of the will, our speaking would become excessively slow and laborious. All actions of this kind (compare locomotion) are integrated into series: and only one conscious act of the will is needed in order to set the whole series in motion, — the parts following upon one another just as uniformly and certainly as if the series were congenitally automatic. Actions originally quite voluntary may by long habit become consolidated into series of this kind: and it is one of the hardest tasks of the phonetic beginner to dissociate the several actions of such a series, when he wishes to observe them separately.

These acquired automatisms may even run counter to, and defeat, an original automatic tendency. The course of stress in a strong syllable in French runs quite counter to the original automatic decline: and it cost at first no doubt some effort of the will. But that is quite lost in the adult speaker: in him such rises of stress have become the norm.

(Schluß folgt.)

Liverpool. R. J. LLOYD.

[1] This seems to me to be the real significance of that extraordinary agitation of the larynx, when in process of being bottled up by a stop, noted by E. A. Meyer, *Englische Lautdauer*, p. 4.

BERICHTE.

EINE BEMERKENSWERTE SCHÜLERAUFFÜHRUNG.[1]

Ob in den letzten jahren schon anderwärts versucht worden ist, ein französisches oder englisches theaterstück in der schule *ganz* zur darstellung zu bringen, weiß ich nicht; ob mit solchem erfolge, wie kürzlich am Goethegymnasium zu Frankfurt a. M., möchte ich von vornherein bezweifeln. Am 16. und 18. januar fand in der aula dieser anstalt eine musikalisch-theatralische aufführung zum besten des Vereins für ferienkolonien armer kränklicher kinder statt, die trotz des nicht geringen preises (3 m. die karte) gut besucht war. Leider drang die kunde von der vortrefflichkeit der darbietungen zu spät in weitere kreise des publikums, als daß dem nachträglich laut gewordenen wunsche nach einer dritten aufführung hätte entsprochen werden können.

Nachdem ein stattliches orchester, aus zwanzig violinen, sechs celli, klavier zu acht händen und harmonium zusammengesetzt, unter tatkräftiger leitung einige trefflich einstudirte stücke und drei reifere schüler einen triosatz vorgetragen hatten, kam der *clou* des abends: *Le bourgeois gentilhomme*[2], dargestellt von den schülern der — quarta. Da ich das Goethegymnasium und die schar der jugendlichen komödianten von früher her kannte, war ich nicht wenig

---

[1] Die aufführung ist uns auch von anderer sachverständiger seite gelobt worden. Ob dr. Banner seinem besuche der *Comédie-Française* oder den gedanken, die er in dem buche: *Wie helfe ich meinem schulkinde?* niedergelegt hat, mehr verdankt, müssen wir dahingestellt sein lassen, zumal da uns das buch nicht vorliegt. Dem letzten schlusse unseres begeisterten berichterstatters wird möglicherweise Oskar Jäger ein fragezeichen anfügen. *D. red.*

[2] Weggelassen wurde selbstverständlich alles, was auf Dorante und Dorimène bezug hat, ausgenommen die abfassung des *billet-doux en prose,* deren streichung freilich einen verlust bedeutet hätte.

gespannt auf den ausfall. Indessen wurden meine kühnsten erwartungen übertroffen.

Alfred de Mussets *Une soirée perdue,* von einem kleinen *bel-esprit* in der effektvollen tracht des *siècle d'or* mit prächtiger modulation und feinem gebärdenspiel vorgetragen, leitete als prolog die vorstellung ein. Als die stilgerechten drei dumpfen schläge endlich den stürmischen beifall zum schweigen gebracht hatten, teilte sich der vorhang, und M. Jourdain stand, wie ihn die phantasie sich nicht besser ausmalen könnte, *en miniature* leibhaftig vor uns. Die verschiedenen *maîtres* der freien und der brotbringenden künste mit ihren würdigen allongeperücken und koketten schnurrbärtchen, eine zum anbeißen appetitliche Nicole brachten ihn in die drolligsten situationen und entlockten ihm jene äußerungen voll packender komik, über die jeder von uns beim lesen schon tränen gelacht hat. Gesteigert wurde die heiterkeit womöglich noch, wenn ihn seine tapfere kleine frau mit der echt männlich-derben klangfarbe in der stimme, die dieser rolle so köstlich ansteht, in die enge trieb, um ihn von seinen torheiten zu heilen, und um die vereinigung ihres niedlichen Lucilchens, das an tiefenumfang des organs der mama noch überlegen war, mit dem im diskant flötenden, sehr ehrenwert dreinschauenden Cléonte zu ersiegen. Erst recht in ihrem element zeigte sich die kleine gesellschaft in dem *mamamouchi*-mummenschanz, wo die regie, wie auch schon bei der amüsanten pantomime der schneidergesellen, triumphe feierte.

Ist man sonst gewohnt, an derartige aufführungen, auch wo ein berufsmäßiger bühnenkenner die einstudirung geleitet hat, den denkbar wohlwollendsten maßstab anzulegen, so hatte man das in diesem falle nicht nötig. Auch wer mit ansprüchen, wie man sie einem Coquelingastspiel entgegenbringt, gekommen war, fand seine rechnung. Erklärte doch ein verdienter und vielerfahrener frankfurter schulmann, „der ein gründlicher kenner des französischen und zugleich ein mann von geläutertem kunstgeschmack ist“, daß er dieser jugendtruppe „vor jener Coquelins, die er auch wiederholt im *Bourgeois* gesehen, ohne weiteres den vorzug gebe“. Wenn je, so war es hier angebracht, den veranstalter der aufführung zu feiern.

Herrscher im kulissenreiche war dr. Max Banner, der die klasse von sexta an heraufgeführt hat. Daß es dem verfasser des buches *Wie helfe ich meinem schulkinde?* wie nicht leicht einem andern gelingen mußte, seine kleine truppe für ihre aufgaben so lebhaft zu begeistern und sie in ausdruck, spiel und gebärde so unübertrefflich zu schulen, — gar nicht zu reden von der mustergiltigen aussprache, die sich von selbst versteht — das alles bedarf keiner silbe.[1] Genug, der erfolg war glänzend!

---

[1] Wie mir der vater eines der mitspielenden anvertraute, gab es für die schüler in und seit den weihnachtsferien keine andere arbeit. Aber was haben sie auch gelernt!

An anerkennung von den verschiedensten seiten, selbst von sachlichen gegnern, hat es denn auch nicht gefehlt. So darf der geschätzte pädagog das erhebende bewußtsein in das neue schuljahr mitnehmen, daß er seiner anstalt den wichtigsten dienst geleistet, einen unwiderleglichen beweis für die existenzberechtigung wenigstens des Goethereformgymnasiums erbracht hat. Wo sich die bedingungen für einen derartigen erfolg vorfinden, da *muß* auch die gelegenheit, ihn zu erreichen, gegeben werden, d. h. da *müssen* anstalten nach dem muster des Goethegymnasiums geschaffen werden.

Homburg v. d. Höhe. LORENZ MACK.

FERIENKURSUS IN DIJON.

Die universität Dijon hat in diesen tagen zum zweiten male ihre studienprogramme für den ferienkursus versandt. Da ich im vorigen jahre einer der ersten besucher war und auch einen teil der übrigen unternehmungen Frankreichs auf diesem gebiete zur genüge kenne, bin ich in der lage, Dijon in jeder beziehung mit voller überzeugung empfehlen zu können. Zunächst sind noch wenig besucher (1903 höchstzahl 21), das leben ist billig und dabei äußerst komfortabel. Dijon ist weiter nach Paris die erste kunst- und eine alte kulturstadt, die mit aller kraft einer neuen blütezeit entgegenstrebt. Zudem ist und bleibt der burgunder ein menschenschlag, der den chauvinismus nicht achtet und seine gäste nach altgermanischer weise wie seine landsleute ehrt. (Näheres durch den diesj. sekr., M. Cestre, 7 rue Le Nôtre, Dijon.)

Leipzig. JUL. NEUMANN.

BESPRECHUNGEN.

Hedwig Hense, *Deutsche aufsätze für die oberen klassen der höheren mädchenschule.* Zweite auflage. Leipzig, verlag von Theodor Hofmann. 1902. 266 s. M. 3,20.

Das buch erschien 1893 in erster auflage mit 131 themen, hieraus sind jetzt 292 geworden, die in sechs abteilungen (I. vaterländische stoffe, II. religiös-sittliche stoffe, III. litterarische und ästhetische stoffe, IV. pädagogische stoffe, V. stoffe aus verschiedenen gebieten, VI. stoffe aus dem praktischen leben) untergebracht sind. Die verf. ist auch in dieser auflage ihrem grundsatz treu geblieben, nichts zu geben, was nicht vorher in der klasse die probe für den praktischen gebrauch bestanden hat. Die aufgaben sind fast ausschließlich für die drei seminarklassen und die I. und II. klasse einer zehnstufigen höheren mädchenschule berechnet. Das buch ist ursprünglich für junge lehrerinnen bestimmt gewesen, die als erzieherinnen älterer mädchen oder in den oberen klassen einer h. m. vor die aufgabe gestellt waren, aufsätze anfertigen zu lassen. Doch wird auch der erfahrene deutschlehrer das buch mit vorteil benutzen und, selbst wenn er nicht mit allen aufgaben und ihrer fassung einverstanden sein sollte, reiche anregung daraus schöpfen, weil es eben aus der praxis des unterrichts hervorgegangen ist. Ich lasse einige bemerkungen folgen, die ich mir beim durchlesen des buches aufgezeichnet habe.

Sehr angenehm hat mich die vorliebe der verf. für ihre mecklenburgische heimat berührt; gerade, weil die für die h. m. bestimmten lesebücher das heimatliche nur wenig berücksichtigen oder berücksichtigen können, muß der aufsatzunterricht der oberen klassen helfend einspringen und die liebe zur heimat vertiefen. Auch die freiheitskriege sind öfter behandelt. Weniger gefallen haben mir die zahlreichen aufgaben aus dem religiös-sittlichen gebiet: ganz abgesehen davon, daß die religiösen aufgaben, die evangelischen geist atmen, auf simultanen schulen nicht verwendet werden können, habe ich von manchen den eindruck, daß sie für die betreffende stufe zu hoch und mehr anempfunden, als aus dem lebendigen fühlen und denken der

kinder selbst hervorgegangen sind. So z. b. no. 2, „Selig sind, die da heimweh haben, denn sie sollen nach hause kommen", ferner no. 7, 8, 9[1], für deren richtige bearbeitung den betreffenden schülerinnen die lebenserfahrung fehlt. Daß das lied „Ein feste burg" in metrischer beziehung als rauh und unbeholfen bezeichnet wird, halte ich für verfehlt: in der zählung nach hebungen zeigt das lied eben sein echt volkstümliches gepräge. Bei no. 22 („Die paramentik") muß zu viel stoff von dem lehrer gegeben werden, ein fehler, der auch bei no. 29, 39 und anderen aufgaben wiederkehrt; hierzu fehlt den schülerinnen die nötige erfahrung. No. 42 („Lob und tadel", II. seminarkl.), 43 („Was ist eine lüge?" I. kl.), 44 („Worin liegt das schimpfliche der lüge?" I. und II. kl.), 55 („Die empfindlichkeit", I. und II. kl.), 57 („Die neugierde", I. kl.) erscheinen mir für die betreffenden stufen als zu abstrakt-systematisirend; bei solchen arbeiten muß wohl das meiste vom lehrer gegeben werden. Ich möchte solche themen nicht ganz von dieser stufe ausgeschlossen haben, dann aber müssen sie an eine dichtung, ein drama oder eine ballade angeschlossen werden, wie no. 56, das den gehorsam im anschluß an den *Kampf mit dem drachen* behandelt. Die verf. teilt in den anmerkungen auf s. 259 alle diese bedenken und belegt sie mit ihren schlechten erfahrungen; warum hat sie nicht die richtige folgerung daraus gezogen? — Besonders gut gefallen haben mir die nummern 11—16 aus der III. abteilung, die das *Nibelungenlied*, *Gudrun* und Walter von der Vogelweide behandeln. No. 18 und 19 („Der meistergesang und Hans Sachs, seine stoffe und formen", 3. seminarkl.) haben nur dann wert, wenn sie aus der lektüre der schülerinnen hervorgegangen sind. Das scheint bei 18 nicht der fall zu sein, da in den anmerkungen auf Kluges litteraturgeschichte verwiesen ist. Überhaupt scheint mir die verfasserin mit manchem litterargeschichtlichen thema zu hoch gegriffen zu haben, so mit 29 („Das evangelische kirchenlied", 1. seminarkl.), 34 („Klopstocks bedeutung für die deutsche litteratur", I. kl.), 40 („Klopstock und Lessing, ein vergleich", I. kl.), 41 („Boileau und Lessing, ein vergleich", 1. seminarkl.), — haben die seminaristinnen *L'Art poëtique* und *Le Lutrin* von Boileau gelesen? — 45 („*Minna von Barnhelm* in litterarischer und nationaler bedeutung", I. kl.). Für 49 „Die erzählung von den drei ringen in Lessings *Nathan*" möchte ich die verf. auf die bemerkung Treitschkes in seiner geschichte des 19. jahrhunderts aufmerksam machen; vielleicht faßt sie dann teil II, 2 etwas anders. — Nun noch ein paar nebensächliche bemerkungen: man schreibt heute wohl Thoranc, nicht Thorane; „jetztzeit" (s. 180) ist ein greuliches wort und mit recht schon von Wustmann verdammt worden; weshalb die schreibung Orléans (s. XIII), weshalb „Hans Sachs' verhältnis" (s. XII), während eine zeile vorher sehr schön „Hans Sachsens

[1] „Die heiligung des feiertags", „Das gebet", „Das vaterunser ist das beste gebet".

zeit“ steht? Praktisch brauchbarer würde das buch, wenn die aufgaben auch noch nach den klassenstufen geordnet würden, für die sie bestimmt sind. Trotz allen ausstellungen möchte ich das buch allen lehrern der h. m. empfehlen, die auf der oberstufe und im seminar in deutsch unterrichten; sie werden reiche anregung daraus schöpfen.

Frankfurt a. M. Dr. HORN.

F. UEBE und M. MÜLLER, *Lehrbuch der englischen sprache für handelsschulen.* Leipzig, B. G. Teubner. 1903. XVI, 337 s. Geb. m. 3,60.

Das buch ist eine bearbeitung des englischen lehrbuchs von Börner-Thiergen für handelsschulen. Der I. teil enthält in den lesestücken stoffe aus dem täglichen leben, der II. dagegen soll die schüler mit englischen verhältnissen, dem englischen handel und der stellung Englands als welt- und kolonialmacht bekannt machen. Am schlusse sind einige londoner ansichten und eine englische münztafel sowie ein besonderes alphabetisch geordnetes wörterverzeichnis beigegeben. Als grammatik dazu kann entweder die von Thiergen oder die bearbeitung derselben durch die beiden herausgeber benutzt werden. Das buch ist mit vielem fleiße und auch mit geschick bearbeitet; das gebotene englisch ist korrekt und selbst von einem englischen beurteiler einwandfrei befunden worden; es leidet aber an einer überfülle des materials, besonders im ersten teile, so daß eine überbürdung der schüler mit dem auswendiglernen von vokabeln eintritt. Beispielsweise enthält lektion 5 85, lektion 10 sogar 113 neue wörter im englischen text und außerdem noch eine jede 24 für die dazugehörige übersetzungsübung. Weiter kommt im I. teile die erzählende prosa zu kurz, die für die anfangsstufe den geeignetsten stoff bietet, weshalb einige der nicht gerade inhaltsreichen gespräche durch erzählungen zu ersetzen wären. Nicht geeignet halte ich endlich die einfügung der kaufmännischen briefe, die bereits im I. teile mit lektion 11 beginnen, zwischen die lesestücke, da sie mit diesen in gar keinem zusammenhange stehen und deshalb von dem schüler schwer aufgefaßt und behalten werden. M. e. ist in dem schuljahre, in dem englisch einsetzt, überhaupt keine handelskorrespondenz zu treiben, und wenn sie im zweiten jahre begonnen wird, dann nur so, daß die zusammengehörenden briefe auch im zusammenhange nach einander behandelt werden, also in besonders dafür bestimmten lehrstunden. Vielleicht entschließen sich die verfasser bei einer zweiten auflage, die wir dem buche bald wünschen, die durch beide teile zerstreuten kaufmännischen briefe an einer stelle, am besten am schlusse, zusammenzufassen.

J. J. SAUER, *Specimens of Commercial Correspondence.* Wien, Alfred Hölder. 1903. XVI, 396 s. Mit 15 formularen. Geb. m. 4,40.

Eine ungemein umfangreiche sammlung von englischen briefen, die der herausgeber bei mehrmaligem aufenthalte in England zusammengetragen hat und die einen vorzüglichen einblick in den eng-

lischen handelsverkehr gewähren. Nach der sprachlichen seite sind die briefe sorgfältig nachgeprüft, um sie von den unebenheiten, die bei der hast der kontorarbeiten häufig unterlaufen, zu befreien. Für lehrer (neusprachler) an handelsschulen sowie für kaufleute, die über die anfangsgründe der englischen korrespondenz hinaus sind, ist das buch zum gründlichen studium sehr zu empfehlen, für die hand des schülers dagegen halte ich es für wenig geeignet; denn für ihn ist es einmal zu umfangreich und zu schwer, und andererseits handelt es sich für ihn in erster linie um eine einführung in den verkehr zwischen deutschen und englischen häusern, der nur selten berücksichtigt ist, und in das warengeschäft, dem daher die führende stelle in dem schulunterrichte eingeräumt werden muß.

J. Pünjer und H. Heine, *Lehrbuch der englischen sprache für handelsschulen*. Kl. ausg. Hannover, C. Meyer. 1903. 119 s. M. 1,20; geb. m. 1,85.

Für kaufmännische fortbildungsschulen, die dem unterrichte in der englischen sprache nur wenig zeit widmen können und rasch die schüler befähigen wollen, englische briefe zu verstehen und leichtere selbst zu schreiben, ein recht praktisches büchlein. Das grammatische pensum ist auf das allernotwendigste beschränkt; die lesestücke sind kurz und inhaltlich dem gedankenkreise der schüler angemessen; der zweite teil enthält eine serie von 42 briefen, zu denen im anhang als ergänzung einige formulare gegeben sind. In manchen lektionen, so in nr. 2 des I. teiles, ist der grammatische stoff (gegenwart von *to have* und der regelmäßigen zeitwörter, die bildung der fragenden und verneinten form, artikel und kasusbildung) viel zu umfangreich; die abschnitte *Dogs*, *The Camel* und *Utility of Birds* sind durch bessere zu ersetzen.

Dr. M. Schweigel, *Der deutsche kaufmann in England*. Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag. 1903. 53 s. Geb. m. 0,90.

Das heftchen, eine ergänzung zu des verfassers *English Spoken*, enthält eine reihe gespräche, die einen nach England reisenden kaufmann im verkehr mit den verschiedensten personen (auf dem dampfer, auf dem zollamt, im hotel, im eisenbahnwagen, bei geschäftlichen besuchen usw.) vorführen, und wird dadurch zu einem lehrreichen führer für kaufleute, die das erste mal nach England gehen; doch auch kaufmännischen lehranstalten kann es empfohlen werden. Tabellen der englischen münzen, maße und gewichte, sowie ein plan von London erhöhen die brauchbarkeit. Die aussprachebezeichnung ist sorgfältig und gemeinfaßlich. Seite 23 befinden sich in den portosätzen für inlandsbriefe zwei kleine irrtümer.

Frankfurt a. M. Dir. dr. Voigt.

Edouard Pailleron, *Le monde où l'on s'ennuie*. Comédie en trois actes. Für den schulgebrauch herausgegeben von dr. Max Banner. Leipzig, G. Freytag. 1902. X, 110 s. Geb. m. 1,60; wörterbuch m. 0,30.

Die neuere französische dramatische litteratur ist reicher an stoffen, die für die schule geeignet sind, als die englische. Trotzdem

werden alle fachgenossen dem herausgeber dafür dankbar sein, daß e auch dies reizende lustspiel der schule zugänglich gemacht hat. Di ausgabe wird mit einer geschickt abgefaßten darstellung des lebens un wirkens Paillerons eingeleitet. Dann folgt eine künstlerische un litterarhistorische wertung des dramas, die ihrem zwecke wohl ai gepaßt ist. Was text und anmerkungen betrifft, so wären vielleicl für eine neuauflage folgende änderungen bezw. zusätze in betracl zu ziehen:

S. 5, 24 ist auf das syntaktisch auffällige: *Et c'est pourquoi so sur tes gardes* hinzuweisen. — Die anm. zu 5, 32 ist ungenau, da *parl* und *causer* doch *nicht immer* den gegenstand, der das gesprächsthem angibt, im akkusativ bei sich haben; außerdem ist auch erwähnenswer daß der artikel fehlt. — Das zweimalige *c'est égal* s. 7, 20 ist in d anm. wohl nicht richtig gedeutet. Bei der aufführung setzt sic Jeanne mit diesen worten ans piano und spielt die lustige melodie a *Madame Angot*, mit einer geste, welche die verachtung aller von ihre manne gepredigten rücksichten ausdrückt; der deutsche text verlan eine entsprechende übersetzung. — S. 9, 11 war die wendung *Oh! q je sais bien que non!* vielleicht einer anmerkung wert; z. 15 wäre in d anm. hinzuzufügen, daß *voyons* die zustimmung des angeredeten ve langt. Mit der form der anm. zu 9, 21 kann sich ref. ebenfalls nicl ganz einverstanden erklären. — S. 10, 8 bedurfte *la tante à successi* einer erklärung. — S. 12, 20 wäre in der anm. auf die verwendung v *pour* in konzessivem sinn (an der hand von Toblers *Verm. beitr.*) hi zuweisen. Konzessiv ist auch das *tu auras beau faire* s. 18, 18. A die eigentümliche stelle s. 18, 27 *un travail sérieux, Suzanne,* wo d gedanke nur durch die richtige modulation der stimme ganz zum au druck kommt, wäre hinzuweisen gewesen; ebenso auf das gleich dara folgende *elle ne le quitte pas d'un instant.* — S. 22, 31 wäre es vielleic ersprießlicher, statt der übersetzung einen hinweis auf das *on ne pe* und ähnliche wendungen zu geben. — Bei *Et ce que ces dames l'o applaudi* s. 27, 21 vermißt man auch eine bemerkung hinsichtlich d *ce que.* — In der erklärung von *bel objet* s. 32, 21 fehlt nur die angal daß der ausdruck immerhin als altertümelnd anzusehen ist. — S. 34, *Ah! c'est ça qui m'est égal* ist ein beispiel für die verwendung v *c'est ... qui (que) ohne* hervorhebung des vor *qui (que)* stehenden sa teiles (vgl. Alfred Schulze, *Archiv f. d. st. d. n. spr.*, 98. bd., s. 391). Die anm. zu 39, 6 *le Toulonnier* ist unzureichend; bei künstlerinn liegt in der verwendung von *la* (*Réjane* etc.) keine mißachtung, ebe sowenig in der sprache des volkes. — Zu 43, 3 ebenso wie zu 67, hätte zuerst auf die negative bedeutung von *plus* hingewiesen werd können. — S. 56, 19 *c'est bien hardi pour être coupable* verdiente ei anm. — Zu s. 58, 29 *puisque je m'amuse* u. ähnl. war der aufsatz v Alfred Schulze (s. o.) zu beachten. — Die verwendung von *dix-sept* 62, als unbestimmte mengenangabe, ähnlich wie *trente-six*, hätte herv

gehoben werden können, ebenso *je me tenais à quatre* 67, 5. — Auch der satz *Qu'est-ce qui fait attention à moi, seulement?* 67, 11 ist auffällig. — S. 72, 21 kann das merkwürdige *par impossible* durch *par hasard* verständlich gemacht werden. — Die fortsetzung des gedankens in *Il n'est pas jusqu'à votre papier rose* . . . (79, 4) sowie die ausdrucksweise verdienten besprochen zu werden. Wäre s. 93, 7 *Pour une fois* nicht eher durch „das wäre nicht das erste mal" wiederzugeben. — Was s. 94, 7 bemerkt wird, hätte schon 34, 18 gesagt werden können. S. 94, 10 fehlt *la.*

Edouard Schuré, *Les grandes légendes de France.* Für den schulgebrauch herausgegeben von prof. dr. H. Gassner. Mit zwei abbildungen. Leipzig, verlag von G. Freytag. 1903. IV, 90 s. M. 1,20; wb. m. 0,50.

Der herausgeber hat aus der reihe der *Légendes* drei ausgewählt, *La Grande-Chartreuse, Le Mont-Saint-Michel et son histoire, Les légendes de la Bretagne et le génie celtique.* Was die erste betrifft, so paßt sie am wenigsten für die schule, insofern als die darstellung für katholische anstalten zu frei, zu wenig orthodox, für protestantische dagegen zu ausführlich und breit ist. Das zweite und dritte kapitel aber verdienen sehr, in den oberklassen der verschiedenen schulen gelesen zu werden. Die landschaftlichen schilderungen, die ausblicke auf staats- und kulturgeschichte, die dichterisch reizvollen bretonischen legenden, die für die litteraturgeschichte so wichtig sind, werden die reiferen schüler lebhaft anziehen. Daß der verfasser ein bewunderer deutscher kunst und kultur ist, erhöht den wert der lektüre. — An einzelheiten wäre u. a. folgendes zu erwähnen:

Das verständnis der einleitung zu no. II wäre durch beigabe eines kärtchens sehr erleichtert worden. — S. 23, 2 sowie in der zugehörigen anmerkung wäre besser *Norman* zu drucken. — Der ausdruck *les peintures des primitifs* s. 25, 27 machte eine anm. nötig. — Steht s. 28, 5 im original wirklich ein komma hinter *personnages*? — S. 29, 16 lies *statues*. — S. 33, 8 fehlt ein komma. — S. 37, 2 *les vassaux de treize fiefs* bedurfte einer anm. — Der ursprung des altfranzösischen textes s. 38 f. war festzustellen. — S. 39, 12 lies *fût*. — S. 40, 26 wäre ein wort über *féal* erwünscht. — S. 58, 21 ff. hätte an Moores *Paradise and the Peri* erinnert werden können. — In der anm. zu s. 11, 30 ist bei Theben hinzuzufügen, daß es das ägyptische ist. — Statt s. 35, *1* muß es *10* heißen.

Molière, *Le malade imaginaire, comédie-ballet en trois actes.* Ausg. A. Mit einer einleitung und anmerkungen von dr. F. Lotsch. Glogau, Carl Flemming, verlag. 1902. XIII. bändchen. — Ausg. B. Avec une introduction et des notes. XVIII, 84 s. M. 1,50.

Die neue ausgabe von Molières letztem lustspiel entspricht im ganzen den anforderungen, die an eine brauchbare schulausgabe zu stellen sind. Die einleitung bringt Molières leben, eine litterar-historische wertung des *Malade imaginaire* mit genaueren mitteilungen über

den *Prologue* und die *Intermèdes*, die in der ausgabe fortgelassen sind, und eine kurze bemerkung über des dichters sprache. Der text ist verständig gekürzt, nur in III, 6 und 15 am schluß lag kein grund zur weglassung einzelner worte wie *lienterie* bezw. jenes ansinnens des doktors, sich den arm abschneiden oder das auge ausreißen zu lassen, vor.

Was die anmerkungen angeht, so würden in einer neuauflage mancherlei änderungen wünschenswert sein. Hier sei nur das wichtigste hervorgehoben, und zwar gilt es ebenso für ausg. B. wie ausg. A.: Wenn zu 1, 16 bemerkt wird, daß *coquine* schimpfwort sei, so wäre doch hinzuzufügen, daß es auch scherzweise gebraucht wird. — 2, 13 wird *çamon* als aus *ça* und *mon* zusammengesetzt erklärt. Über *mon* wäre ein erläuternder zusatz erwünscht, ferner die wendungen *ce fais-je mon, c'est mon* sowie die angabe hinzuzufügen, daß es sich auch *Bourg. gentil.* III, 3 findet. — Zu 2, 32 ließe sich eine der grundbedeutung näher stehende übersetzung finden. — 3, 22; 4, 15; 5, 5. 7 sind für die oberstufe überflüssig. Bei 5, 20 wäre zu sagen, daß *que pron. interrog.* ist. — Zu 6, 10: *feindre à* ist veraltet. — Die *eigentliche* bedeutung von *être à même de qch.* ist *nicht:* „mitten in etwas sein". — Bei 8, 25 wäre auf die noch heute vorkommende verwendung des wortes *livre* statt *franc* und auf it. *lire* hinzuweisen. — Bei 9, 22 wäre auf den zusammenhang von *cœur-courage* hinzuweisen. — Die erklärung zu 11, 7 ist historisch unrichtig. — Die anm. zu 11, 28 wäre schon zu z. 15 zu geben und wohl hinzuzufügen: „mein lieber junge". — In der darauf folgenden bemerkung ebenso wie in der entsprechenden französischen (ausgabe B) fehlt offenbar die so wesentliche verneinung. — Bei 15, 9 würde ein hinweis auf die wendung *il me faut qch.* „es mangelt mir etwas" aufklärend wirken. — 18, 9 vorletzte zeile lies *fort.* — Die fassung der erklärung zu 19, 16 ist grammatisch anfechtbar (vgl. auch 40, 21), die zu 19, 24 reicht nicht aus. Dasselbe gilt von 31, 34, wobei 15, 15; 31, 7 und 44, 31 zu vergleichen wären. Im anschluß daran hätte auch 34, 30 anders und richtiger erklärt werden können. — Anm. 37, 30 hätte schon 36, 35 gegeben werden müssen. — Nicht ganz richtig ist die fassung von 40, 19, fraglich die behauptung zu 41, 35, unklar der schluß von 42, 7. — Die übersetzung von *féculence* 48, 2 ist falsch, die wendung besser im text zu streichen. — Bei *oublie* 54, 7 war an „oblate" zu erinnern.

Wünschenswert waren erläuterungen zu 5, 16; 11, 26; 14, 1 und 17, 20 und ähnliche fälle, 21, 22; 23, 16; 26, 22; 29, 33; 33, 1; 38, 21 (vgl. 48, 5), 47, 19; 51, 18; 55, 10 (wo auf 27, 37 zu verweisen war), 58, 14. Druckfehler sind im personenverzeichnis (*amant*[*e*]), 46, 31 (*les*).

Die den einzelnen akten beigegebenen kurzen zusammenfassungen sollten auf der stufe, wo solche dramen gelesen werden, von den schülern selbst gemacht werden.

Berlin. B. RÖTTGERS.

VERMISCHTES.

WIE KÖNNTE DAS RICHTIGE VERSTÄNDNIS FÜR DIE HAUPTWERKE FREMDSPRACHLICHER MODERNER SCHRIFTSTELLER BEI DEM UNTERRICHTE GEWECKT WERDEN?

Auf dem letzten in Breslau abgehaltenen Allgemeinen deutschen neuphilologentag wurde von herrn direktor Unruh (Breslau) der antrag des Breslauer vereines akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen, betreffend die aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten lektüreplanes, eingehend begründet. Der herr berichterstatter hebt die bedeutung der lektüre hervor, die bei jedem sprachunterrichte, welche methode man auch einschlagen mag, in den letzten jahren der sprachlichen ausbildung immer mehr und mehr in den vordergrund zu treten hat. Die an diesen lektüreunterricht gestellten hohen anforderungen sind bei der in der letzten zeit überhasteten entwicklung des modernen sprachunterrichtes keineswegs leicht zu erfüllen. Die lehrpläne der verschiedenen schulkategorien konnten in dieser beziehung schwer nach einem einheitlichen grundsatze ausgearbeitet werden. Man mußte sie derart abfassen, daß sie die individualität des einzelnen lehrers nicht beschränkten, da es sonst dem ganzen unterricht schaden gebracht hätte. Denn nie wird es möglich sein, dem akademisch gebildeten lehrer eine methode aufzudrängen, welche ihm tag für tag widerstrebt und ihn daher verhindert, bei dem unterricht sich zu geben, wie er ist, und seine schüler für den gegenstand zu begeistern. Die lektüre scheint demnach am ehesten für jeden lehrer berufen zu sein, „ein neutrales gebiet zu bilden, auf dem alte, neue, vermittelnde schule in allen ihren färbungen und abarten friedlich nebeneinander wirken und segen bringen können." Diese übereinstimmung kommt am klarsten bei dem grundsatze zur geltung: „Die lektüre soll vor allem den zweck haben, die sprachliche ausbildung zu fördern und dem schüler ein möglichst tiefgehendes verständnis des fremden volkes in seiner entwicklung, wie in seiner gegenwärtigen gestalt zu übermitteln."

Im gegensatze zu den alten sprachen trachten die vertreter des modernen sprachunterrichtes danach, dem schüler vor allem ein bild der gegenwart zu geben, jedoch ohne ihn dabei durch überflüssige daten zu belasten. Man will den schüler in den stand setzen, zu lesen und zu verstehen, was sich jeden tag vor ihm abspielen mag, mit einem wort: die gegenwart von dem standpunkt der lebendigen gegenwart und nicht von dem einer toten vergangenheit zu sehen. Dabei wird ja vielleicht übersehen, wie schwer die aufgabe des lehrers sich gestaltet, welche summe von kenntnissen er gesammelt haben muß, kenntnisse, die nicht in nachschlagebüchern zu finden sind, und die er sich nur auf privatem wege, durch reisen, langjährigen und häufigen aufenthalt in fremden ländern, quellenlektüre erwerben konnte. Das gebiet, das er zu beherrschen hat, wächst von jahr zu jahr, und damit wachsen auch die zu überwindenden schwierigkeiten. Daher wurden auch viele stimmen laut, welche nicht umhin können, vor einem derartigen aufschwung zur vorsicht zu mahnen, und vielleicht den grundsatz vertreten möchten: um diese moderne zeit richtig aufzufassen, müssen die schüler doch zuvor mit der kultur des XVII. und XVIII. jahrhunderts beginnen. Diesem gedanken könnte man nur beistimmen, wenn dem sprachunterricht genügend zeit gewährt wäre. Um diese so lehrreiche und bildende litteratur zu verstehen, muß der schüler einen tiefen einblick in die damaligen, für ihn ganz neuen verhältnisse bekommen. Die meisten lesebücher jedoch mit ihren sporadischen, unzusammenhängenden lesestücken, welche aus den hauptwerken des XVII. und XVIII. jahrhunderts entnommen sind, reichen bei weitem nicht hin, dem lehrer die möglichkeit zu bieten, einen geringen teil dessen durchzunehmen, was er durchnehmen sollte, um sein vorgestecktes ziel zu erreichen. Die französische revolution hat mit den alten traditionen ganz gebrochen, und aufgabe des lehrers ist es, auf die veralteten gebräuche bei besprechung moderner schriftsteller zurückzukommen, soweit es zum verständnis des gelesenen erforderlich ist. Auf diese art wird es ihm gelingen, das richtige verständnis für die hauptwerke fremdsprachlicher schriftsteller bei seinen schülern zu wecken, umsomehr da eine sorgfältige sichtung bei den modernen werken vorgenommen werden muß und nur solche stücke ausgewählt werden, deren bildungswert hinter dem der textproben aus werken des XVII. und XVIII. jahrhunderts nicht zurücksteht.

Vom elementarunterrichte angefangen bis zum höheren unterricht soll der lektüre der größte platz eingeräumt werden. Am anfang muß sie mit der formenlehre verwoben sein, um die grundlage zur erlernung der satzlehre zu bilden. Die lektüre muß daher systematisch aufgebaut werden und sich nach dem auffassungsvermögen (alter) und dem bildungsgrade des schülers richten. Bei der auswahl des lesestoffes werden also wortschatz, syntax, stil und gedanken des zu lesenden schriftstellers ausschlaggebend sein; und von der lektüre wird meistens ver-

langt, daß sie erziehlich und bildend sein soll. Daher ist man schon lange in den unteren und mittleren klassen davon abgekommen, nur ein werk und *einen* schriftsteller in einem jahre zu lesen. Man zieht eine passende auswahl von verschiedenen autoren diesem modus vor. Lesebücher und lesestoffe für die ersten unterrichtsjahre sind genug vorhanden. Sie enthalten nur solche stücke, in denen die kürze der sätze und die einfachheit der satzkonstruktion sofort ins auge fallen. Bei diesem elementarunterrichte, insofern die zusammenhängenden stücke nicht zur bearbeitung bestimmter kapitel aus der formenlehre oder der satzlehre dienen, ist die lektüre meistens nur kursorisch und besteht aus kurzen erzählungen, die sich dem gesichtskreise der schüler anpassen und sich zu einer besprechung, einem gespräch oder zum nacherzählen eignen. Auf dieser stufe hat sich die wahl der mit dem schüler durchzunehmenden lesestücke nach dem unterrichte in der grammatik zu richten. Um dem schüler das rasche verständnis zu erleichtern, folgt jedem stücke ein nach bestimmten grundsätzen aufgestelltes wörterverzeichnis, und selten kommt der schüler in die lage, sich eines wörterbuches zu bedienen. Je weiter der unterricht in der grammatik fortschreitet, desto freier wird man in der wahl des lesestoffes sein. Nun kann man auch lesestücke durchnehmen, die zu einem bestimmten ziele führen sollen. Es werden gewöhnlich stücke ausgewählt, die sich auf sitten und gebräuche des fremden landes beziehen. Die stücke, meist beschreibenden inhaltes, können derart beschaffen sein, daß sie keine zu schweren satzkonstruktionen enthalten und hand in hand mit der bearbeitung der satzlehre gehen. Die für den schüler beigegebenen anmerkungen weichen mehr und mehr von dem einfachen wörterverzeichnis ab, einige redensarten werden sogar in der fremden sprache erklärt, und ein blick in die heute schon zahlreich erschienenen lesebücher genügt, um sich ein bild von dem unterrichte auf dieser mittelstufe zu bilden. Neben der kursorischen lektüre kommt mehr und mehr die analytische lektüre in betracht. Jedoch findet sie auf dieser stufe nur in dem maße platz, als der schüler auf die in der grammatik bereits durchgenommenen regeln über die satzlehre aufmerksam gemacht wird. Wenn für die kursorische lektüre meistens stücke genommen worden sind, welche den schüler nur mit den sitten und gebräuchen des fremden landes bekannt machen, soll die analytische lektüre für die ästhetische seite des sprachunterrichtes sorgen. Erst bei der erklärung der satzlehre wird in den geist der sprache eingedrungen. Das hauptgewicht des unterrichtes wird nicht mehr auf den sinn dieses oder jenes satzes gelegt, sondern es wird nach den gedanken des autors geforscht. Hier muß man vor allem systematisch und mit großer sorgfalt an die wahl der stücke herangehen. Man darf sich nicht auf den exklusiven litterarischen standpunkt stellen und lesestücke vorlegen, welche als typische beispiele für die entwicklung dieser oder jener dichtungsart gelten, seitens des

schülers jedoch nicht verstanden werden können. Auf dieser stuf würde es sich am besten empfehlen, nur aus schriftstellern des XIX jahrhunderts, und zwar nach der schule, der sie angehören, geordnet musterhafte textproben auszuwählen und dieselben in der klasse ana lytisch durchzunehmen. Dem stücke muß immer eine kurze historisch darlegung über die entwicklung der in frage kommenden dichtungsar vorausgehen. Auf dieser stufe wird von selbst die kursorische lektür in der klasse entfallen. Der schüler muß nun in der lage sein, nacl seinem wunsche privatlektüre zu treiben; die für mittel- und obeı klassen bearbeiteten schulausgaben fremder schriftsteller bieten ihr eine reichhaltige quelle. Die schulausgaben sind so bearbeitet worden daß der schüler bei deren lektüre fast mit keinen schwierigkeite sachlicher natur zu kämpfen hat. Sie sind sorgfältig kommentir Schwierige stellen werden direkt in die muttersprache des schüler übersetzt. Es fällt ihm daher sehr leicht, irgend ein in der angegebene weise kommentirtes werkchen allein zu lesen und darüber zu referiren In der klasse bietet die chrestomathie oder das lesebuch dem lehre reichlich gelegenheit, die vorhandenen grammatikalischen kenntniss zu erweitern und einzuprägen. Aber auf diese art ist der zweck de modernen sprachunterrichtes nicht erreicht und die hauptaufgabe diese unterrichts nicht erfüllt. Dadurch wird der schüler nie soweit gebracht sich ein selbständiges urteil über einen gelesenen schriftsteller z bilden. Er kann vielleicht sehr viel gelesen haben, aber diese lektür wurde nur betrieben, um ihn zu einer relativen sprechfertigkeit, abe nicht zum selbständigen denken zu bringen. Die verfasser solche schulausgaben oder lesebücher bemühen sich vergebens, nach einer derartigen ziel zu streben: die schwierigkeiten sowohl technischer al auch pädagogischer natur, die sich bei herausgabe dieser schulbüche von selbst ergeben, bildeten und werden noch immer das haupthinderni zur erreichung dieses zieles bilden.

Um zur lösung dieser noch schwebenden frage mit meinen be scheidenen kräften beizutragen, habe ich den versuch gemacht, eine anderen weg als den bisherigen einzuschlagen. Aufgefordert von de herausgebern der Neusprachlichen reformbibliothek, für dieses nützlich unternehmen einen beitrag zu liefern, widerstrebte es mir, nach de grundsätzen dieser neu ins leben gerufenen sammlung texte zu erklären welche bereits von anderen fachkollegen in gründlicher weise für schu und privatlektüre bearbeitet wurden. Ich faßte daher den gedanken für den schulunterricht eine reihe von bändchen herauszugeben, di wenn auch jedes ein ganzes für sich bildet, doch in engerem zusammen hange zueinander stehen. Diese bändchen sollen demnach trachten dem schüler ein bild über einen bestimmten eng begrenzten zeitrau zu geben, und zwar der übersichtlichkeit wegen nach den verschiedene dichtungsarten (roman, theater, historiker usw.) geordnet sein. Si sollen für die oberklassen dem lehrer textproben zur verfügung stellen

die als grundlage seines unterrichtes dienen könnten. Dem schüler sollen sie ein wegweiser sein und ihn unter geschickter führung des lehrers endlich einmal in die lage versetzen, sich ein bild über die kultur des fremden landes (in diesem falle Frankreich) zu machen. Ein solch hohes ziel läßt sich aber schwer erreichen, und allein hätte ich nie gewagt, eine solche arbeit zu übernehmen. Herr Alfred Graz, *licencié ès lettres, professeur de littérature française au Gymnase de Genève*, war so freundlich, auf meinen vorschlag, diese arbeit mit mir zu machen, einzugehen. Die bereitwillige unterstützung des direktors dr. Hubert sowie das große entgegenkommen der Roßbergschen verlagsbuchhandlung ermöglichen uns, das erste bändchen dieser serie sofort zu veröffentlichen.

Wir haben mit dem XIX. jahrhundert begonnen, da es für die heutige zeit das wichtigste ist und den reichhaltigsten stoff bietet. In erster linie fand der roman berücksichtigung, weil diese dichtungsart im größten maße einen überblick der modernen kulturellen entwicklung Frankreichs zu geben erlaubt. Dem romane folgt das theater, die geschichte, die rednerkunst. Jedem bändchen geht eine kurze darstellung der dichtungsart voraus, bis zum zeitabschnitt, wo wir mit textproben der hauptwerke beginnen. Vor jeder textprobe befindet sich ein kurzes resume des werkes, aus welchem sie entnommen wurde, und am schlusse des bändchens der kommentar, der sich nach den grundsätzen der Reformbibliothek richtet.

Die form des kommentars wurde nicht ohne reifliche überlegung von uns gewählt, und die in verschiedenen fachzeitschriften veröffentlichten kritiken über den kommentar anderer in der Reformbibliothek erschienener schulausgaben veranlaßten mich, meinen standpunkt hierüber klarzulegen.

Ehe ich noch mit dem kommentar des ersten bändchens fertig war, fiel mir das vorgehen des herrn rezensenten auf, welcher die bände der Neusprachlichen reformbibliothek in dieser zeitschrift, *Die Neueren Sprachen*, b. XI, h. 5 u. 7, einer besprechung unterzog. Beim lesen seiner kritik wäre man versucht, zu glauben, daß der herr rezensent keinen text vor sich hatte, und daß vielleicht nur der kommentar, welcher vom texte leicht zu trennen ist, in seine hände kam. Was mich zu dieser auffassung bewog, ist der umstand, daß in derselben zeitschrift, b. XI, h. 5 der herr rezensent den inhalt von Coppée, *Contes choisis* (ed. Skeat) eingehend bespricht, aber mit keinem worte den event. vorhandenen kommentar erwähnt, während bei der ausgabe von direktor Hubert er sein augenmerk nur auf den kommentar richtet und den text nicht berücksichtigt. Es wäre wohl von einem kritiker zu erwarten, daß er soviel objektivität an den tag lege, um dem leser den sachverhalt klar zu machen, und die arbeit nicht von seinem, im voraus gefaßten standpunkte, von dem er nicht abweichen will, beurteile, sondern dieselbe nach den in der vorrede des zu beurteilenden werkes

und in früheren schriften aufgestellten grundsätzen prüfe und zu gleicher zeit an die zahlreichen zu überwindenden schwierigkeiten denke, welche sich bei einem derartigen, neu ins leben gerufenen unternehmen von selbst ergeben. Jeder verfasser ist für einen sachkundigen und wohlgemeinten rat dankbar. Mir ist nicht bekannt, ob der herr rezensent selbst je kommentare veröffentlicht hat. Nach seiner kritik könnte ich es bezweifeln und daher ihn mit recht an den spruch Destouches' erinnern: *La critique est aisée, et l'art est difficile.* Jedoch ist durch diese kritik wenigstens bewiesen worden, daß eine solche beurteilung des kommentars immer und immer der willkür des kritikers unterstehen wird. Wer kann dafür bürgen, daß ein wort, das uns heute geläufig erscheint, nicht in vierzehn tagen unserem gedächtnis entschwunden sein wird? Jeder, der eine fremde sprache halbwegs beherrscht, hat die wahrnehmung gemacht, daß sein wortschatz sehr oft von psychologischen faktoren abhängt. Heute kommen ihm mehrere worte als bekannt vor, morgen kann er viele davon vergessen haben. Der schüler wird nicht besser daran sein. Er wird noch mehr unter solchen erscheinungen leiden. Heute ist der schüler in geeigneter stimmung, er kann alles verstehen; morgen ist er nicht imstande, eine entsprechend gute übersetzung zu liefern. Was nützt daher die begründung seiner ausführungen, wenn der herr kritiker eine liste von mehr als hundert wörtern aufstellt, die einer erklärung bedürftig wären, um dadurch vielleicht zu beweisen, daß der kommentar kein richtiges vollständiges wörterverzeichnis bietet? *Annotations* heißt nicht wörterverzeichnis, sondern erklärungen, erläuterungen, die zum verständnis des textes dienen sollen. Keinem gewissenhaften lehrer wird es einfallen, zu verlangen, daß solche *annotations* bei dem schüler das wörterbuch ersetzen müssen. Nichtsdestoweniger kann ich dem herrn rezensenten für seine ausführungen nur dankbar sein, denn ihm verdanke ich die anregung zu diesem aufsatze. Dadurch ist auch mein interesse für diese neue sammlung reger geworden, und ich kann ihm nur wünschen, daß recht viele fachkollegen bei der lektüre seiner kritik das empfinden, was ich empfunden habe, und die mühe nicht scheuen, sich selbst von dem reellen werte einer in diesem geiste abgefaßten besprechung dieser schulausgaben zu überzeugen.

Die kommentarfrage bleibt dann noch eine der hauptschwierigkeiten des lektüreunterrichtes. Jeder, der sich mit der herausgabe von schulbüchern und schulausgaben befaßt hat, wird sich oft darüber den kopf zerbrochen haben. Manche verfasser erleichtern sich wohl die aufgabe, indem sie in ihrer vorrede rundweg erklären: Da die lektüre nur in der klasse stattfinden soll, überlassen wir dem geschickten und hochgebildeten lehrer die aufgabe, selbst für den kommentar zu sorgen. Dadurch wird der lehrer noch in engerem kontakt mit seinen schülern stehen, und die hauspräparation entfällt von selbst, da es aufgabe des schülers ist, die in der klasse mit dem lehrer durchgenommenen und

bearbeiteten stücke sorgfältig zu hause zu wiederholen. Der kommentar muß ihm also vom lehrer diktirt werden. — Abgesehen davon, daß ein solches vorgehen viel zeit in anspruch nimmt, wird der lehrer selbst noch mehr überlastet. Er kann doch beim besten willen manchmal auf ein wort, eine redewendung, einen namen stoßen, zu dessen erklärung er viele bücher nachschlagen muß oder auskünfte braucht, die er sich nicht sofort verschaffen kann. Außerdem ist jedermann bekannt, daß beim diktiren oder niederschreiben bestimmter daten die schüler oft, ja zu oft, fehler machen, die nur auf unaufmerksamkeit zurückzuführen sind. Der lehrer sollte daher noch jedes präparationsheft selbst durchlesen, und das kann er neben den zahlreichen korrekturen der schul- und hausarbeiten nicht leisten. Es ist nur mit freude zu begrüßen, daß die meisten in den händen unserer schüler befindlichen schriftstellerausgaben mit kommentaren versehen sind. Diese kommentare haben vor allem den zweck, dem schüler bei der wiederholung und präparation behilflich zu sein, ohne ihm als krücke zu dienen, damit er ja nicht das wörterbuch oder die grammatik zu hilfe nimmt. Der kommentar soll ihm eine stütze bieten, wie der schwimmgürtel dem schwimmer, und ihn allmählich zur selbständigkeit, zu eigenem denken, zur richtigen handhabung des wörterbuches führen. Es ist tatsache, daß die meisten schüler beim verlassen der schule nicht mit dem wörterbuche geschickt umgehen können. Wenn wir also bei herausgabe dieser bändchen dem kommentar ein so wichtiges und bildendes moment einräumen, so kann dies nur dann von günstigem erfolg begleitet sein, wenn es sich nach dem allgemeinen unterrichtsgange richtet und die in diesem falle angewendete unterrichtsmethode nicht außer acht gelassen wird. Es wäre wohl an dieser stelle überflüssig, zu begründen, daß die einseitigkeit der methode gerade beim sprachunterricht die schwersten folgen nach sich ziehen kann. Der lehrer darf seinen sprachunterricht vom elementar- bis zum höheren unterricht nicht nach einem im voraus zugeschnittenen muster erteilen, sondern er muß den geist und die denkkraft seiner schüler so schulen, daß sie keine von ihnen verlangte übung (*thèmes*, *versions*, nacherzählungen usw.) scheuen. Dies kann nur dann erreicht werden, wenn der lektüreunterricht die grammatik zum wegweiser nimmt und diese sich durch die verschiedenartigsten übungen dem wissen des schülers einprägt. Der kommentar wird sich von selbst diesem plane anpassen und auf der oberstufe diesen faktor berücksichtigen. Der in der fremden sprache verfaßte kommentar schließt sich nach meiner erfahrung für die obere stufe den verschiedenartigsten formen des sprachunterrichtes am besten an. Er ist der einzige weg, den schüler zur selbständigkeit zu erziehen. Angenommen, daß der lektüreunterricht in der unterklasse derart erteilt wurde, daß der lehrer durch ein geschicktes vorgehen den wortschatz der schüler dadurch bereichert hat, daß er sie die verschiedenen bedeutungen dieser oder jener redensart

in ihr präparationsheft schreiben ließ, so wird in der darauf folgenden stufe diese übung nicht mehr fortgesetzt, sondern der lehrer wird den schüler auf die verschiedenen formen aufmerksam machen, wie dieser oder jener gedanke des dichters anders wiedergegeben werden kann, und dies in form des diktats. In der oberstufe kann der schüler bereits allein den text ohne allzugroße schwierigkeiten im voraus lesen, und dann wird derselbe bei der analytischen lektüre in der klasse, und zwar in der fremden sprache interpretirt. Diese interpretation ist die vorstufe zum verständnis eines textes. Erst nachdem der schüler den text in der fremden sprache, interpretirt hat, kann mit den übersetzungsübungen begonnen werden. Das übersetzen aus einer sprache in die andere, sei es aus der fremden in die muttersprache oder umgekehrt, gehört zu den schwersten übungen des sprachunterrichtes. Die in den unteren klassen gegebenen übersetzungen aus der muttersprache in die fremde sprache können als wirkliche übersetzungsübungen nicht betrachtet werden. Es waren doch meistens retroversionen (rückübersetzungen), die zur einprägung und wiederholung grammatischer regeln gegeben wurden. Das übersetzen des fremden textes in die muttersprache geschah bei der lektüre meist nur mündlich und verfolgte den zweck, sich zu überzeugen, ob der schüler den sinn des gelesenen richtig erfaßt hatte. Eine wirklich gute, litterarische übersetzung kann nur schriftlich gemacht werden. Der übersetzer muß sich zuerst bezüglich der sprache des zu übersetzenden textes klarheit verschaffen, den text in seine einzelnen bestandteile zerlegen, er muß die arbeit des schriftstellers zersplittern, um auf den grundgedanken zu kommen. Durch diese in der sprache des autors erfolgte zergliederung des textes wird er auf die feinheiten des stiles, auf die vom dichter angewendeten bilder aufmerksam, und seine aufgabe ist es nun, in der sprache, in die der text übersetzt werden muß, redensarten zu finden, die das wiedergeben, das er selbst empfindet. Daher hört man oft gerade von denen, die sprachen sehr gut beherrschen, die worte: „Ich kann es nicht wiedergeben, es gelingt mir nicht.“ Es ist also nicht daran zu denken, in den oberklassen eine solche übung aus der muttersprache in die fremde sprache zu machen, wohl aber umgekehrt. Dies ist die beste übung, um die ästhetische seite des unterrichtes zu fördern und das verständnis für den zugrunde gelegten text zu wecken. Dazu aber gehört ein kommentar, und dieser kann nur in der fremden sprache verfaßt werden. Das wörterbuch oder den lehrer wird er nie ersetzen können, er kann nur dem lehrer die arbeit erleichtern. Anstatt daß der schüler — wie in der mittelstufe — nach den verschiedenen formen, unter welchen der autor seine gedanken hätte ausdrücken können, sucht, werden solche erklärungen in dem fremdsprachlichen kommentar angegeben. Da die erklärung des in frage kommenden begriffes in der fremden sprache geschieht, wird dadurch dem schüler gleich eine andere zur wiederholung dieses ge-

dankens dienende form gegeben, damit er beim nacherzählen nicht zu sehr an den text gebunden ist. Wenn auch die sachlichen erklärungen in der fremden sprache gegeben sind, sind sie doch nicht in so schwungvollem stile abgefaßt, sie sind dem schüler leicht faßlich, besonders wenn der lehrer sie in der klasse durchnimmt; dadurch wird im gegenteil jedem schüler die beantwortung der in der fremden sprache gestellten fragen leichter fallen, als wenn ihm die erklärungen in deutscher sprache gegeben werden. Sollte jedoch etwas ganz unbekanntes im texte vorkommen, für dessen benennung dem hörer eine muttersprachliche bezeichnung fehlt, so verknüpft sich, wie Koschwitz mit recht sagt, der fremdname mit dem vorgestellten gegenstande so innig, daß die später nachgelernte muttersprachliche bezeichnung zurücktritt. Dadurch kann auch der so häufige gebrauch fremder bezeichnungen in der muttersprache zu erklären sein.

Dieser kommentar findet noch in höherem grade in diesem bändchen seine anwendung, da ja die textproben nicht nur der übersetzungskunst allein dienen, sondern sich allen andern bei dem lektüreunterricht gepflogenen übungen anpassen sollen. Der schüler lernt hierdurch auch viel leichter die einzelheiten des stiles des betreffenden schriftstellers kennen und kann, vom lehrer ermutigt, selbst über das werk referiren, woraus die textproben stammen. Nur auf diese weise kann das richtige verständnis für solche werke geweckt werden.

Bei der abfassung des zu dem soeben erschienenen bändchen gehörenden kommentars haben wir uns von diesen grundsätzen leiten lassen. Ursprünglich haben wir uns nur auf das allernotwendigste beschränkt, sind aber gerne den wünschen des herrn direktors Hubert nachgekommen, den kommentar in der weise zu ergänzen, daß wir erklärungen solcher wörter oder redensarten aufnahmen, die von gewissen kritikern als bekannt vorausgesetzt werden könnten. Bei dieser gelegenheit können wir nicht umhin, uns über den vorwurf zu wundern, welchen die meisten kritiker den bereits erschienenen werken der Neusprachlichen reformbibliothek machen, und zwar: dieser kommentar solle übersetzung, wörterbuch und lehrer ersetzen.

Die herausgeber der Reformbibliothek wollen durchaus nicht, daß die übersetzung ganz unterbleibe. Wie wir es oben klargelegt haben, soll sie gewissermaßen die krönung des ganzen interpretationswerkes bilden, aber nicht, wie bisher bei den deutsch kommentirten schulausgaben, die erste und einzige arbeit des schülers sein. Der gebrauch eines guten, möglichst französisch geschriebenen wörterbuches wird nicht durch den fremdsprachlichen kommentar überflüssig gemacht, wohl aber der eines sogenannten spezialwörterbuches. Dieses letztere findet sich bei den meisten schulausgaben mit deutschen anmerkungen und wird auf dieser stufe nie die schüler zur handhabung eines großen wörterbuches und zur selbständigen arbeit führen. Der fremdsprachliche kommentar soll nicht den lehrer ersetzen; ganz im gegenteil

versprechen sich die herausgeber einen großen erfolg ihrer französisch geschriebenen anmerkungen nur unter der leitung eines methodisch geschickten lehrers mit intensiver klassenarbeit. Dadurch wird der schüler in die lage versetzt, zu hause viel leichter und sicherer die in der schule vom lehrer gegebenen erklärungen in der fremden sprache richtig aufzufassen und zu wiederholen.

Wird der sprachunterricht nach solchen grundsätzen erteilt, so kann er von reellem praktischen erfolge gekrönt werden. Dann wird auch den modernen sprachen als erziehender faktor der platz eingeräumt werden, den die alten sprachen in den ehemaligen lateinschulen innehatten. Die lateinische sprache war damals in diesen schulen eine lebende sprache, die erklärungen wurden bei der lektüre lateinischer oder griechischer schriftsteller in lateinischer sprache erteilt. Aus diesen schulen stammen die hervorragendsten geister des XVIII. und XIX. jahrhunderts. Allmählich trat die lateinische sprache in den hintergrund: reden, gedichte, die in dieser sprache abgefaßt wurden, wurden immer seltener, und nach und nach verschwand der kommentar in der lateinischen sprache. Will man heute den modernen sprachen dieselbe erziehliche und ästhetische rolle zuerteilen, so darf man sich nicht scheuen, denselben weg einzuschlagen und dabei nicht der lateinischen sprüche vergessen: *Tempora mutantur*, aber *Nihil novi sub sole.*

Wien. Dr. GLAUSER.

LEAVING CERTIFICATE EXAMINATIONS IN SCHOTTLAND, Sommer 1903.

Bekanntlich gibt es an den englischen und schottischen höheren schulen (*Grammar Schools*, *Secondary Schools*, *Public Schools*, *Boarding Schools*, *Day Schools*, *Colleges*, *Academies* oder wie sich sonst noch nennen mögen) keine abgangsprüfung, wenigstens nicht in dem sinne und in der weise wie bei uns in Deutschland.

Diese abzuhalten, sind in England von den universitäten Oxford und Cambridge wie von dem *College of Preceptors* in London sogenannte *Local Examinations* eingerichtet.

Für die höheren schulen in Schottland wurden diese *Examinations for Leaving Certificates* genannten abgangsprüfungen von dem verdienten leiter des *Scotch Education Department* in Whitehall zu London, Sir Henry Craik, eingeführt.

Die die schule verlassenden schüler und schülerinnen, die sich der abgangsprüfung unterziehen wollen, erhalten in einem umschlag verschlossene gedruckte aufgaben, die sie schriftlich unter aufsicht einer von dem *Examining Board* dazu beauftragten persönlichkeit zu beantworten haben. Eine mündliche prüfung findet nicht statt.

Die aufgaben erstrecken sich auf latein, griechisch, englisch,

französisch, deutsch, rechnen und mathematik, dynamik (ein teil von *Higher Mathematics*), kaufmännisches rechnen und buchführung. Ihrer schwere nach zerfallen sie in drei gruppen oder grade: 1. *Lower*, 2. *Higher*, 3. *Honours Grade*, nach denen dann auch bis vor kurzem dreierlei zeugnisse ausgestellt wurden:

1. Die niedere prüfung, *Lower Grade Leaving Certificate*, entspricht etwa unserer abschlußprüfung.
2. Das *Higher Grade Leaving Certificate* ungefähr unserer reifeprüfung.
3. Das *Honours Grade Leaving Certificate* wird stets nur von sehr wenigen und sehr begabten prüflingen erreicht und zu erreichen gesucht.

Während früher dem prüfling über jeden prüfungsgegenstand ein *Lower*, *Higher* oder *Honours Grade L. C.* je nach dem grade der von ihm gewählten und mindestens genügend gelösten aufgaben ausgestellt wurde, muß seit kurzem von den prüflingen eine gruppe von 4 *Higher* oder 3 *Higher* + 2 *Lower Grades* gelöst werden. Erst diese ergeben *ein* zeugnis, in dem die einzelnen als *Lower*, *Higher* oder *Honours Grade* gelösten aufgaben genannt werden.

Die wahl der gegenstände steht jedem prüfling frei bis auf *Latin* und *Mathematics*, die von jedem mindestens im *Lower Grade* genommen werden müssen.

Daß seit einigen jahren unter ganz bestimmten bedingungen auch in den volksschulen *Leaving Certificate Examinations* gestattet sind, mag gleichfalls hier erwähnt werden.

Nachfolgend bringen wir eine auswahl der neusprachlichen aufgabengruppen des *Lower*, *Higher* und *Honours Grade L. C.*, wie sie im juni des jahres von dem *Scotch Education Department* den prüflingen für ganz Schottland gestellt wurden.

Leaving Certificate Examination, 1903.

ENGLISH.

Lower Grade.

Thursday, 18th June. — 10 A. M. to 12.30 P. M.

Every Candidate should answer *nine* questions (AND NOT MORE THAN NINE), of which *five* must be in Section I., *two* in Section II., and *two* in Section III. Questions 1, 2, and 3 must be attempted.

SECTION I.

1. Write out, and punctuate, the passage for dictation.

2. Write an essay, of about two pages, on one of the following subjects:

a) Photography.

b) A shipwreck.

3. Paraphrase the following, so as to express the meaning of the whole poem as well as the meaning of the parts:

The Last Voyage of La Perouse.

Sad bourne of all his toils — with all his band —
To *sleep*, wreck'd, shroudless, on a savage strand!
Yet what is all that fires a hero's scorn
Of death? the hope to live in hearts *unborn*:
Life to the brave is not its fleeting breath,
But worth, foretasting fame, *that* follows death.
That worth had La Perouse, that meed he won;
He sleeps, his life's long stormy watch is done.
In the great *deep*, whose boundaries and space
He measured, Fate ordain'd his resting-place;
But *bade* his fame, like the Ocean rolling o'er
His relics, visit every earthly shore.
Fair Science on that Ocean's azure robe
Still writes his name in picturing the globe,
And paints (what fairer wreath could glory twine?)
His watery course, a world-encircling line.

4. Parse the words italicised in the foregoing passage.
Make a general analysis of the following:
I hope it is no very cynical asperity not to confess obligations where no benefit has been received, or to be unwilling that the public should consider me as owing that to a patron, which Providence has enabled me to do for myself.

5. "The poet, painting pureness, tells of lilies, figures power by Rome, and each thing shows by something else." Give some account, with examples, of the figures of speech which are founded on resemblance.

6. Write ten short sentences, each containing one of the following words correctly used so as to bring out its meaning: awfully, plastic, capacious, transpire, constant, partake, calculate, intermittent, unique, amidst.

7. Point out the faults in the following sentences, and re-write each sentence so as to remove all obscurity, absurdity, or inaccuracy:

a) There were very few passengers, who escaped without serious injury.

b) Wanted, a gentleman of good ability and pleasant manners to travel in sacks throughout the North of England.

c) A King is the pilot of the State and should therefore be very careful to edify his subjects by his example.

d) Montmorency saw the black flag hoisted with a smile of contempt.

e) The heroine is as wild, fascinating and romantic as ever trod the stage of theatre or page of romance.

8. Give an account of the following works and of their authors: *Faerie Queene*, *Essay on Man*, *Minstrelsy of the Scottish Border*, *The Seasons*, *The Vicar of Wakefield*.

SECTION II.

9. Write short papers (of about a page each) on *two* of the following subjects: The origin of trial by jury; the Heptarchy; the Cabinet; the National Debt; the causes of the Hundred Years' War; the hereditary descent of the English crown; the Feudal system; the dissolution of the monasteries; Oliver Cromwell's foreign policy; the growth of British power in the East.

10. Give some account of *four* of the following: Hengist and Horsa; The Venerable Bede; Offa's Dyke; The Peace of Wedmore; The Claim of William of Normandy tó the Crown of England; The Battle of the Standard; The Revolt of Henry II.'s Sons; The Loss of Normandy; The Provisions of Oxford; The Rival Claims of Balliol and Bruce; The Black Death; John Wiclif; The Battle of Otterburn; The Statute "de heretico comburendo"; The Battle of Tewkesbury; The Star Chamber; The Divorce of Katharine of Aragon; Francis Drake; The Millenary Petition; The Short Parliament; The Solemn League and Covenant; The Campaigns of Montrose; The Ministry of Clarendon; The first Whigs and Tories; The Capture of Gibraltar; The Stamp Act; The Middlesex Election; The Union of Great Britain and Ireland; The Battle of the Nile; The Chartists; The Repeal of the Corn Laws; The Treaty of Berlin.

11. Illustrate the following from English and Scottish history:

"Let us sit upon the ground,
And tell sad stories of the death of Kings:
How some have been depos'd, some slain in war,
Some haunted by the ghosts they have depos'd,
Some poison'd by their wives, some sleeping killed."

SECTION III.

12. Describe the principal harbours of the South and East Coasts of Great Britain.

13. Show by examples how the character of its rivers may affeot the history and civilisation of a country.

14. Say where *ten* of the following places are situated, and mention anything for which each of the ten is remarkable: Lake Chad, Aleppo, Medina, Socotra, Hayti, Hyderabad, Bizerta, Upsala, Para, Avignon, Gettysburg, Ravenna, Teheran, Graaf Reinet, Woodstock, Sokoto, Ballarat, Yorktown, Bangkok, Irkutsk, Prestonpans.

Higher Grade and First Paper for Honours.

Thursday, 18th June. — 10 A. M. to 1 P. M.

Every Candidate should answer *nine* questions (AND NOT MORE THAN NINE). Every Candidate must take Questions 1 and 2, and *three* other questions in Section I. Higher Grade Candidates should take, also, *two* questions from Section II., and *two* from Section III.

Honours Candidates are not required to answer questions from Sections II. and III., but may do so. The full number of marks can be obtained in Section I.

SECTION I.

1. Write an essay, of about two pages, on one of the following subjects:

a) Solitude.

b) The advantages and disadvantages of Party Government.

2. Paraphrase the following so as to express the meaning of the whole poem as well as the meaning of the parts:

When, in disgrace with fortune and men's eyes,
I all alone *beweep* my outcast state,
And trouble deaf heaven with my *bootless* cries,
And look upon myself, and curse my fate,
Wishing me like to one more rich in hope,
Featur'd like him, like him with friends *possess'd*,
Desiring this man's art, and that man's scope,
With what I most enjoy contented least;
Yet in these thoughts myself almost despising,
Haply I think on thee, — and then my state,
Like to the lark at break of day arising
From sullen earth, sings hymns at heaven's gate;
For thy sweet love *remember'd* such wealth brings
That then I scorn to change my state with kings.

3. Write short grammatical notes on the words italicised in the above passage.

Make a general analysis of the following sentence:

If by a more noble and more adequate conception that be considered as wit which is at once natural and new, that which, though not obvious, is upon its first production acknowledged to be just; if it be that, which he that never found it wonders how he missed; to wit of this kind the metaphysical poets have seldom risen.

4. Explain fully with illustrations the meaning of *four* of the following terms:

Metaphor; Antithesis; Bathos; Climax; Hyperbole; Euphemism; Tautology; Solecism.

5. Point out the faults in the following sentences, and re-write each sentence so as to remove all obscurity, absurdity, or inaccuracy:

a) There were very few passengers, who escaped without serious injury.

b) Wanted, a gentleman of good ability and pleasant manners to travel in sacks throughout the North of England.

c) A King is the pilot of the State and should therefore be very careful to edify his subjects by his example.

d) Montmorency saw the black flag hoisted with a smile of contempt.

e) The heroine is as wild, fascinating and romantic as ever trod the stage of theatre or page of romance.

6. Give some account of the derivation and history of *five* of the following words: Naughty, fellow, apron, villain, conjurer, mob, fee, mint, cathedral, electrocute, shamefaced, pencil.

7. Give a brief account of *four* of the following poems, describing in each case the metre in which the poem is written: Hudibras, Ulysses, Elegy in a Country Churchyard, The Medal, Il Penseroso, Thyrsis, Isabella, The Dance of the Seven Deadly Sins, The Cloud, Cadyow Castle, Ode to Duty, Kubla Khan.

8. Compare any one of Shakespeare's comic characters with any one of Scott's.

9. Give an account of any famous biography written in English, and discuss its merits.

SECTION II.

10. Write short papers (of about a page each) on *two* of the following subjects: The Origin of Trial by Jury; The Heptarchy; The Cabinet; The National Debt; The Causes of the Hundred Years' War; The Hereditary Descent of the English Crown; The Feudal System; The Dissolution of the Monasteries; Oliver Cromwell's Foreign Policy; The Growth of British Power in the East.

11. Give some account of *four* of the following: Hengist and Horsa; The Venerable Bede; Offa's Dyke; The Peace of Wedmore; The Claim of William of Normandy to the Crown of England; The Battle of the Standard; The Revolt of Henry II.'s Sons; The Loss of Normandy; The Provisions of Oxford; The Rival Claims of Balliol and Bruce; The Black Death; John Wiclif; The Battle of Otterburn; The Statute "de heretico comburendo"; The Battle of Tewkesbury; The Star Chamber; The Divorce of Katharine of Arragon; Francis Drake; The Millenary Petition; The Short Parliament; The Solemn League and Covenant; The Campaigns of Montrose; The Ministry of Clarendon; The First Whigs and Tories; The Capture of Gibraltar; The Stamp Act; The Middlesex Election; The Union of Great Britain and Ireland; The Battle of the Nile; The Chartists; The Repeal of the Corn Laws; The Treaty of Berlin.

12. Illustrate the following from English and Scottish history:

"Let us sit upon the ground,
And tell sad stories of the death of Kings,
How some have been depos'd; some slain in war;
Some haunted by the ghosts they have depos'd;
Some poison'd by their wives; some sleeping kill'd."

SECTION III.

13. Describe the principal harbours of the South and East Coasts of Great Britain.

14. Show by examples how the character of its rivers may affect the history and civilisation of a country.

15. Say where *ten* of the following places are situated and mention anything for which each of the ten is remarkable: Lake Chad, Aleppo, Medina, Socotra, Hayti, Hyderabad, Bizerta, Upsala, Para, Avignon, Gettysburg, Ravenna, Teheran, Graaf Reinet, Woodstock, Sokoto, Ballarat, Yorktown, Bangkok, Irkutsk, Prestonpans.

FRENCH.

Lower Grade.

Friday, 19th June. — 10 A. M. to 12.30 P. M.

To secure full marks, the whole of this Paper should be answered.

1. Translate into English:

a) Les jeudis, mon petit ami Jules, que ma mère considérait avec raison comme un enfant bien élevé, venait souvent passer la journée avec ma sœur et moi. On nous lâchait dans un jardinet situé derrière la maison, et nous jouions de préférence aux soldats. Oh! le bon, l'heureux temps où mon imagination transformait les bornes[1] en citadelles, les touffes d'herbes en forêts, le premier bâton venu en cheval fougueux[2]! Depuis lors j'ai possédé de vrais chevaux, et le seul que je regrette, c'est celui-là.

Un jeudi, au moment où j'emportais d'assaut un bastion, une ondée vint nous surprendre, il fallut renoncer à la victoire et rentrer. Nous nous installâmes près de Rose, qui, pour nous tenir en repos, nous raconta l'histoire de deux orphelins dévorés par un ogre. A cette terrible conclusion du récit, nous nous mîmes à sangloter, Léontine et moi, tandis que Jules demeurait impassible.

"Lorsque je serai grand," m'écriai-je, dans un élan généreux, "j'exterminerai les ogres. Tu m'aideras!" dis-je à mon ami.

---

[1] *borne* = boundary-stone.

[2] *fougueux* = fiery.

Il se mit à rire et répondit:
"Bête, il n'y a pas d'ogres, papa me l'a dit."

BIART.

b) *The Schoolboy and the Bee.*

Un tout petit enfant s'en allait à l'école.
On avait dit: Allez! il tâchait d'obéir;
Mais son livre était lourd; il ne pouvait courir:
Il pleure et suit des yeux une abeille qui vole.
"Abeille!" lui dit-il, "voulez-vous me parler?
Moi, je vais à l'école, il faut apprendre à lire.
Mais le maître est tout noir, et je n'ose pas rire.
Voulez-vous rire, abeille, et m'apprendre à voler?"
"Non," dit-elle, "j'arrive, et je suis très-pressée.
J'avais froid, l'aquilon[1] m'a longtemps oppressée,
Enfin j'ai vu les fleurs; je redescends du ciel,
Et je vais commencer mon doux rayon de miel."

Mme. DESBORDES-VALMORE.

2. Write from memory a French version of the passage read out.
3. Translate into French:

Peter walked on, until he saw a workman who was eating his dinner under a hedge. "Please give me something to eat," said the boy, "I am starving. I have had nothing to eat all day." "Why did you not eat your breakfast?" the workman asked him. "Because mother forgot to put the jam on the table, and I don't like butter," said Peter. "Then you should go back at once, and eat your breakfast without any jam," said the workman. And he finished his dinner himself. "Dear me," thought Peter, who was beginning to be a little ashamed of what he had done, "everyone is cross to-day." A little further on, he met a little girl, who was eating a large piece of cake. "May I have some of your cake?" asked Peter, who was now so hungry that he could hardly keep from crying. "Don't they give you any at home?" asked the little girl, who looked very much surprised, and somewhat scared. Then she smiled, and held out her hand to him.

4. Translate into French: Will you lend me your umbrella, please? is raining and I have forgotten mine. I would lend it to you with easure but I lost it yesterday. Take my sister's and send it back to r to-morrow.

5. Translate into French: 1) I fear she will lose the watch I gave r. 2) I went and saw your aunt this morning, she is much better.

---

[1] *aquilon* = north wind.

3) He goes to London three times a year. 4) Guess what I have in my hand. 5) What are you thinking of? 6) What a lovely day! 7) What do you think you will do?

6. Translate the following sentences into English, pointing out in each case the idiom of mood or tense that is illustrated:

a) Croyez-vous qu'elle guérisse?

b) Elle partira donc quand vous voudrez.

c) Je vous conseille d'épouser une femme qui sache faire la cuisine.

d) Le plus qu'on ait à attendre c'est une ou deux minutes.

e) Enfin le jour du départ arriva: M. Eyssette était déjà à Lyon depuis une semaine.

f) Quand ils eurent navigué tant de jours, ils découvrirent enfin un cap.

Higher Grade.

Friday, 19th June. — 10 A. M. to 1 P. M.

Candidates must answer ALL *the questions in Section I., and* ONE *question* ONLY *in Section II.*

The greatest possible attention should be paid to correctness of style both in French and in English.

SECTION I.

1. Translate into English:

a) Un autre talent propre à tous les bons écrivains, mais nécessaire à l'orateur, est la coutume de fuir les mots abstraits, parce qu'ils ne conviennent qu'à la science et ne sont pas clairs. Lorsqu'ils apparaissent dans une narration ou dans un discours, par exemple chez Polybe, le lecteur, tout d'un coup s'arrête comme en présence d'un autre esprit; l'auteur a cessé d'imaginer et de sentir; on voit qu'il s'occupe à ranger telle action dans telle partie d'un ouvrage de tactique ou de politique; on allait prendre part à l'action ou aux sentiments des personnages; la passion en nous s'éveillait; elle tombe, et, de sang-froid, nous nous mettons comme Polybe à disserter ou à raisonner. Tite-Live se garde bien d'être philosophe, publiciste, savant à contre-temps. Il prend toujours des expressions simples; il sait, ou plutôt il sent que les idées et les mots forment une échelle, qu'au bas sont les termes faciles à entendre, nés les premiers, qui réveillent des images sensibles, tout vivants encore; que plus haut sont des expressions tirées avec travail des précédents, accessibles à la réflexion, non à l'imagination, qui, comme des chiffres, ne réveillent que des idées pures.

b) Saison des Semailles.

Le Soir.

C'est le moment crépusculaire,
J'admire, assis sous un portail,
Ce reste de jour dont s'éclaire
La dernière heure du travail.

Dans les terres, de nuit baignées,
Je contemple, ému, les haillons
D'un vieillard qui jette à poignées
La moisson future aux sillons.

Sa haute silhouette noire
Domine les profonds labours.
On sent à quel point il doit croire
A la fuite utile des jours.

Il marche dans la plaine immense,
Va, vient, lance la graine au loin,
Rouvre sa main, et recommence,
Et je médite, obscur témoin,

Pendant que, déployant ses voiles,
L'ombre, où se mêle une rumeur,
Semble élargir jusqu'aux étoiles
Le geste auguste du semeur.

2. Translate into French:

To T. L. Peacock.

Leghorn, September 21st, 1819.

MY DEAR PEACOCK,

. . . .

Since I last wrote to you Mr. Gisborne is gone to England for the purpose of obtaining a situation for Henry Reveley. I have given him a letter to you. Henry is a most amiable person, and has great talents as an engineer. Mr. Gisborne is a man who knows I cannot tell how many languages and has read almost all the books you can think of.

. . . .

Charles Clairmont is now with us on his way to Vienna. He has spent a year or more in Spain, where he has learnt Spanish, and I make him read Spanish all day long. It is a most powerful and expressive language, and I have already learnt sufficient to read with great ease their poet Calderon. I have read about twelve of his plays. Some of them certainly deserve to be ranked among the grandest and most perfect productions of the human mind. He exceeds

all modern dramatists, with the exception of Shakspeare, whom he resembles, however, in the depth of thought and subtlety of imagination of his writings . . . . I rate him far above Beaumont and Fletcher.

. . . .

You will hear from me again shortly, as I send you by sea the *Cencis* printed, which you will be good enough to keep. Adieu.

Yours most faithfully,

P. B. SHELLEY.

3. Write from memory a French version of the passage read out.

4. Translate into French:

a) Our guest was writing business letters when I entered the room.

b) The late President of the French Republic took a walk every morning in the Avenue des Champs Elysées, and then set to work.

c) More than half of the students began their examination yesterday.

d) When spring comes I will take a rest, even if (*quand même*) my business suffer thereby.

e) When the workmen had finished the house, we took possession of it.

SECTION II.

ONE *question only to be answered.*

5. Translate into French:

a) For three days they didn't see a sail.

b) He does nothing but stroll about there.

c) It's colder than it was a little while ago.

d) It's a long way from here to London; I haven't been there for three years.

e) He's crying because he has got drenched.

6. Explain the following plural forms:

Tout, tous; gent, gens; cheval, chevaux; ciel, cieux; and account for the pronunciation of: œufs and bœufs.

7. Tenace, tenaille, content, destin, soutien are French words all derived from the same Latin root. Name the root and explain the meaning of every one of those words with reference to its etymology.

8. Instead of the above group of words (question 7), candidates may take either of the following ones:

a) Tracer, traineau, traite, distrait, retraite.

b) Tournée, touriste, tournoi, atour, détour.

Lower and Higher Grades.

Friday, 19th June. — 10.45 A.M.

This paper must not be seen by any Candidate.

To be read out once or twice by the Supervising Officer (or a Teacher) at 10.45 A.M. The substance of this story is to be reproduced by the Candidates in French from memory. No notes may be made while it is being read.

A Parisian millionaire once wrote to the celebrated comic author Scribe: "Honoured Sir, I wish very much to ally my name with yours in the creation of a dramatic work. Will you be so kind as to write a comedy, of which I shall compose one or two lines, so that I may be mentioned in the title? I will bear the entire expenses, so that I may divide the glory." Scribe replied, "Sir, I regret that I cannot comply with your modest request. It is not in accordance with my ideas of religion or propriety that a horse and an ass should be yoked together." To which the millionaire quickly responded, "Sir, I have received your impertinent letter. How dare you call me a horse!"

GERMAN.

Honours. — First Paper.

Thursday, 18th June. — 2 to 5 P.M.

Additional marks will be given for fair writing in the German character.

I. Translate into German:

And sometimes, when they had gone on in this bantering fashion for a while, she would suddenly go up to him — if they were indoors, that is to say — and put her hand on his arm, and timidly hope that she had not annoyed him. At first the Whaup laughed at the very notion of his being vexed with her, and dismissed the tender little penitent with a rebuke and a kiss; but by-and-by he grew to dread these evidences of a secret wish to please him and be submissive. He began to see how Coquette had formed some theory of what her duties were, and continually referred to this mental table of obligations rather than to her own spontaneous impulses of the moment. She seemed to consider that such and such things were required of her; and while there was something to him inexpressibly touching in her mute obedience, and in her timid anticipation of his wishes, he would far rather have beheld her the high-spirited Coquette of old, with her arch ways, and fits of rebellion and independence.

"Coquette," he said, "I will not have you wait upon me like this. It is very kind of you, you know; but it is turning the world upside down. It is my business to wait on you, and see that everything is made nice for you, and have you treated like a queen. And when you go about like that, and bother yourself to save me, I feel as uncomfortable as the beggars of old times must have felt who had

their feet washed by a pious princess. I won't have my Coquette disguised as a waiting-maid."

W. BLACK, A Daughter of Heth.

II. Write a German essay on one of the following subjects:
Karl Eduard Stuart und der aufstand von 1745.[1]
Die annehmlichkeiten und wirkungen des reisens.
Ein aufenthalt an der seeküste.

Honours. — Second Paper.

Monday, 22nd June. — 2 to 5 P.M.

The whole of this Paper should be answered.
Additional marks will be given for fair writing in the German character.

SECTION I. — TRANSLATION.

I. Translate into English:

a.) König Albrecht war ein fürst von so bedeutender persönlichkeit, daß die wahl, von der sonstigen lage der verhältnisse abgesehen, nicht leicht auf einen würdigeren hätte fallen können. Er war in der vollen blüte der jahre; er hatte von früh an in gefahren mancher art tatkraft und willensstärke zu üben gehabt. Er war an die großen verhältnisse, an die anschauungen, wie sie in der umgebung kaiser Sigismunds lebten, gewöhnt; die traditionen des luxemburgischen hauses verbanden sich mit habsburgischem selbstgefühl. Sein vielbewährter eifer gegen die ketzer war weit entfernt, ein ausdruck von frömmigkeit oder kirchlicher hingebung zu sein; und wenn er von seinen ständen rücksichtslos geld und dienst forderte, wenn er den murrenden hart entgegentrat, so geschah es nicht in kleinlicher eifersucht auf die zu mächtigen untertanen; immer war es das gefühl der fürstlichkeit, das ihn bestimmte und in dem er mit fester konsequenz handelte. Er war dazu angetan, das prinzip, welches in seiner wahl den sieg davongetragen, würdig und nachdrücklich zu vertreten.

J. G. DROYSEN, Geschichte der preußischen politik.

b.) Der damalige zustand dieser bergschenke war noch um vieles unwirtlicher als heutzutage. In der vertäfelten stube, schwarzgebeizt von rauch und alter, durchqualmt von schwüler hitze — denn der ofen speist dort oben zu jeder jahreszeit sein holz, als ein rüstiger verzehrer — waren verschiedenerlei menschen und vieh zusammengedrängt. Einige magere hühner hüpften von tisch zu tisch, um die gefallenen brosamen zu picken; mehrere hunde bellten durcheinander; zwei lieblingsziegen pflegten ihr fell unter der ofenbank, wo sie vor dem schneegestöber schutz gesucht. Auf derselben bank schlummerte, das gesicht tief in seiner pelzmütze versenkt, ein müder waidmann, das gewehr im arm. Eine gruppe von viehhändlern, deren tiere vor

[1] Im original ist alles deutsche aus fraktur gesetzt.

dem hause angebunden blökten, meckerten und grunzten, stand, geräuschvoll eine streitigkeit verhandelnd, um den wirt, als den schiedsrichter, geschart. Ein trupp von hausirern war im begriff, lärmend seinen weg fortzusetzen. Die hauskatze saß vornehm auf dem gesimse neben dem gebetbuch, dem kalender und der laterne; unter ihr an schmutziger tafel der vogelhändler vor einem großen kruge; und neben ihm, sich geberdend wie ein völlig ausgewachsener, leichtsinniger mensch, der landläuferische Peter, den pfeifenstummel im mund und blaß vor müdigkeit, vor wein- und tabaksgenuß.

KARL SPINDLER.

c) Und nun ging es hinaus in die weite lombardische fläche,
Ostwärts, Padua zu, trug mich das leichte gespann.
Tauiger duft lag über der flur, im sprossenden kornfeld
Schlugen die wachteln, von fern rauschte der blinkende strom.
Mondhell grüßten am weg, reblaubumsponnen, die ulmen,
Durch die zypressen herab rieselte silbernes licht;
Aber am dunkeln gebirg' still glommen die feuer der hirten,
Und herüber, gedämpft, wehte der ton der schalmei.
Fremd war alles umher und doch so traulich, dem stillen
Reichtum dieser natur fühlt' ich mich innig verwandt;
Diese lüfte, wie lösten sie mir sanft schmeichelnd die seele,
Daß sie im reinsten akkord leis' in sich selber erklang!
Fern wie der heimat nebelgewölk lag jegliche sorge,
Und zu leben allein schien mir, zu atmen, ein glück;
Und zum sternengezelt entzückt aufschauend, empfand ich,
Daß du zum gruß mir das haupt, muse des südens, berührt.

E. GEIBEL.

SECTION II.

2. Add the definite article and meaning to *ten* of the following nouns, and give the irregular plurals assigned to them: bau, raub, gunst, unglück, rat (not as title), dank, kleinod, tod, vergnügen, verdruß, zank, streit.

3. Frame altogether *ten* sentences (with translation) to show under what conditions the German infinitive active without zu is used, *a*) for the past participle; *b*) for the (English) infinitive passive; *c*) for the present participle.

4. Form abstract nouns, with the definite article and meaning, from *five* of these: dreist, böse, selten, arm, heiß, stolz, lieblos; and adjectives, with meanings, from *five* of these: glaube, aberglaube, woche, berg, ernst, krieg, bube.

5. Frame complete sentences (with translations) showing with what case or preposition *five* of the following past participles (used adjectively and figuratively) are construed: einverstanden, ungehalten, behaftet, versessen, gewachsen, verlegen, bewandert, gewogen.

6. Give the German for *five* of the following sets of words (ea(
set to be formed from the same radical word): to sin, sin, sinne
sinful; thief, theft, thievish, thievishness; to dream, a dream, dreame
dreamy, reverie; to flatter, flatterer, flattery, flattering; clean, to cleans
cleanly, cleanliness, purity; to rob, robber, robbery, rapacious, rapacit

7. Give the meanings and explain the formation of *ten* of tl
following words: mittelst, erkenntlich, hoffahrt, weiland, abtrünni
allerdings, haft, flugs, eigentlich, flehentlich, trift, achtserklärun
herkunft.

8. Translate *idiomatically* into German:

a) I insist on your giving me my money's worth.
b) Why did you not do what you have been so often told to d(
c) Do you object to my shutting the window? I have a bad col
d) If you do this, you will fall out of the frying pan into the fir
e) I have just finished the book; but really it is hardly wort
reading.

Guben. E. KLUTH.

DIE ANREDEFORM IM FRANZÖSISCHEN, ENGLISCHEN UN DEUTSCHEN.[1]

Bekanntlich ist in den neueren sprachen eine doppelte art d
anrede möglich: eine anrede im singular und eine anrede im plur
Sie besitzen sogar besondere bezeichnungen für diese beiden arten d
anrede (deutsch *dutzen* oder *duzen*, *ihrzen* und *siezen* — frz. *tutoye*
afrz. auch *envouser*, in der frz. Schweiz durch *vousayer* vertreten, jet
aber geschwunden — engl. *to thou* oder *to thee-and-thou*, dagegen n
to call one "you" oder *to address one with "you"*). Dieser nicht u
interessante punkt in der grammatik wird in den gewöhnlichen leh
büchern entweder gar nicht behandelt oder kurz abgetan. Er sei dah
hier etwas eingehender besprochen.

Die gewöhnliche anrede an eine oder mehrere personen im *fra
zösischen* ist *vous*: selbst kinder nennen die eltern und lehrer d
schüler stets *vous*. (Vgl. Körting, *Frz. gramm. f. gymnasien*, Leipz
1872, s. 175—176.) Dieser gebrauch, den das französische mit d
anderen romanischen sprachen teilt, geht auf das afrz. zurück. F
ist den ältesten romanischen quellen schon vollkommen geläufig u
drängte das natürliche *tu* immer weiter zurück. Nur die sprache d
liebe und vertrautesten freundschaft — so die eltern gegenüber d
kindern, geschwistern, jugend- und schulfreunde untereinander — s
wie andererseits die des zornes und der verachtung bedient sich d

[1] Wir glauben, daß diese unter — wenn auch nicht umfassend
— benutzung der fachlitteratur gegebene übersichtliche skizze nic
wenigen unserer leser willkommen sein wird. *D. red.*

anrede mit *tu*; gegen sehr geringe personen ist es von seiten höher gestellter gleichfalls noch in anwendung. (Diez, *Gramm. der roman. spr.*, 3 aufl., bd. III, s. 57; vgl. auch Meder, *Erläuterungen zur frz. syntax*, s. 55.) Im einzelnen bestehen in der verwendung von *vous* und *tu* zwischen der älteren und jetzigen sprache allerdings unterschiede. Während z. b. das afrz. gegenüber dem höchsten wesen meist *tu* gebrauchte, geschieht dies im nfrz. nur seitens der protestanten, wohingegen die katholiken *vous* gebrauchen. Am größten ist der unterschied in der gehobenen und dichtersprache. Hier wenden afrz. dichter *vous* auch auf leblose, personifizirte gegenstände, tiere und abstrakte an: das herz, der gedanke, der stolz, der tod, die welt, das blut sogar werden mit *vos* angeredet; das nfrz. verwendet hier meist *tu*. (Vgl. Diez, ebenda, Mätzner, *Frz. gramm.*, 3. aufl., s. 317 und Ayer, *Gramm. comparée de la langue frçse.*, 4ième éd., p. 423.) Im allgemeinen hat nach Plattner (*Frz. schulgramm.*, 2. aufl., s. 265) die anrede mit *tu* im letzten jahrhundert allerdings bedeutend zugenommen, wie auch der im deutschen *m. m.* fast unbekannte übergang von *tu* zu *vous* und umgekehrt im französischen durchaus nicht selten ist. Eigenartig ist die syntaktische konstruktion nach diesem *vous* der anrede, wenn es sich auf eine einzelne person bezieht. Während das mittelalterliche latein hier streng grammatisch konstruirte und alles in den plur. setzte, steht im franz. (wie in den anderen roman. spr.) nur das verbum im plur., alle weiteren bestimmungen (subst., adj., part.) aber im sing. Diez (a. o. o., s. 58) erklärt sich das aus folgender, an einem ital. beispiele gezeigten entwicklung: *voi siete donna — voi siete donna graziosa — voi siete graziosa.* Es wird hier also nach der bedeutung und nicht nach der form konstruirt, und es ist damit ein mittel gewonnen, auch äußerlich zwischen der anrede an eine einzelne oder an mehrere personen zu unterscheiden.

Noch viel seltener als die verwendung von *tu* im französischen ist der gebrauch von *thou* im *englischen*, und die anredeweise mit *you* hier die fast allein übliche geworden. (Vgl. Mätzner, *Engl. gramm.*, 3. aufl., bd. I, s. 313; Fiedler-Sachs, *Wiss. gramm. der engl. spr.* erwähnt merkwürdigerweise diesen punkt gar nicht.) Kaluza, *Hist. gramm. der engl. spr.*, bd. II, s. 336 und Meier, *Engl. schulgramm.*, s. 37, bezeichnen die form *thou* geradezu als veraltet. Sie wird nur noch in der anrede an gott, in der bibelsprache, in gedichten und gelegentlich in altertümlicher und dialektischer redeweise gebraucht; außerdem bei den quäkern, die auch den akk. *thee* als nom. gebrauchen. (John Koch, *Hauptregeln der engl. gramm.*, s. 24; Gesenius, *Gramm. der engl. spr.*, 6. aufl., s. 97.) Nach Sweet, *New Eng. Grammar*, I, s. 74 ist *thou* nur in der höheren litterarischen sprache erhalten. Im altengl. war *þû* das alleinige anredewort für *eine* persönlichkeit, *thou* im mittelengl. das gewöhnliche. *You* tritt in singularer verwendung zuerst im 13. jahrh. auf. Bei Chaucer ist der gebrauch noch schwankend, doch ist *ye* (der nom. von *you*) bereits sehr vorgerückt. Im neuengl. gilt *ye* schon im

15. und 16. jahrh. als das höflichere und wurde nur später durch den akk. *you* verdrängt. (Vgl. C. Friedr. Koch, *Hist. gramm. der engl. spr.*, bd. II, s. 230—232.) *Ye* kommt jetzt nur noch in der dichtung und in der sprache des gemeinen mannes vor. Zur zeit Shakespeares diente *thou* noch zum ausdruck der vertraulichkeit oder der verachtung (E. Adams, *The Elements of the English Language*, 12th ed., p. 73.)

Im deutschen haben wir eine dreifache anredeweise: *du* für eine einzelne uns verwandte oder näher bekannte person, *ihr* für mehrere uns durch verwandtschaft oder freundschaft verbundene personen, *Sie* für eine oder mehrere uns fernerstehende oder ganz fremde personen. *Du* ist auch die anrede an gott bei beiden christlichen konfessionen, während die geistlichen die gläubigen in der predigt mit *ihr* anzureden pflegen, sowie die anredeform an kinder und schüler bis zu einem gewissen alter. Da naturgemäß der kreis der verwandtschaft und freundschaft ein engerer ist, so können wir sagen, daß für das deutsche die anrede mit *Sie* die häufigere ist. Nur in die poesie hat es keinen eingang gefunden.

Wir haben also gesehen, daß im englischen die anrede mit *du* fast ganz geschwunden, im französischen und deutschen auf bestimmte verhältnisse beschränkt, die gewöhnliche anredeweise in allen drei sprachen aber die im plur. ist. Während aber das französische und englische wenigstens die person der anrede gebrauchen, bedient sich das deutsche — und damit kommen wir zu dem interessantesten punkte des ganzen gegenstandes — für gewöhnlich gar nicht bei der anrede der 2. person, sondern der *3. oder besprochenen person*; denn daß wir das *Sie* mit großen anfangsbuchstaben schreiben, ist ja durchaus äußerlich und sprachlich jedenfalls ohne belang. Wie erklärt sich diese logisch auf den ersten blick ganz ungeheuerliche ausdrucksweise? Was die größeren deutschen wörterbücher darüber sagen, ist durchaus unzureichend. Am unbefriedigendsten ist hier Sanders (2. abdruck, bd. I, s. 370), der sich unter *er* 6) mit der angabe begnügt: „Als anrede einer person gilt heute gewöhnlich, wo nicht *du* eintritt, im allgemeinen die mehrzahl *Sie*, doch findet sich daneben noch die einzahl *er*, *sie*, wo jenes *Sie* für die angeredete person zu viel erscheint, das *du* aber sie mit dem sprechenden zu sehr auf gleichem fuß stehend erscheinen lassen würde. Aus dem gesagten erhellt, wie die ursprünglich ehrende anrede *er* allmählich mit der ausbreitung der mehrzahl *Sie* gesunken ist und oft als erniedrigung und beschimpfung angesehen werden kann.“ Unzulänglich ist auch, was Heyne, *Dtsches. wörterbuch*, bd. III, s. 603 und Weigand, *Dtsches. wörterbuch*, 4. aufl., bd. II, s. 707 darüber bringen. Eingehend ist die sache hingegen besprochen in Grimms *Wörterbuch*, bd. III, s. 688—690 unter 10) und besonders in der *Deutschen grammatik*, bd. IX, s. 358—376 (neuer vermehrter abdruck besorgt durch Gust. Roethe und Edward Schröder) sowie zum teil in anlehnung an Grimm in der vorzüglichen großen *Neuhochdeutschen*

grammatik mit berücksichtigung der histor. entwicklung von Friedr. Blatz, 3. aufl., bd. II, s. 250—255. Von den mir bekannten deutschen schulgrammatiken ist der gegenstand nur in der vortrefflichen, leider nicht entsprechend verbreiteten *Deutschen gramm. f. d. unter- und mittelklassen höh. lehranst.* von Wilmanns, 2. aufl., s. 147—148 — die große wissenschaftliche deutsche gram. von Wilmanns ist soweit noch nicht vorgeschritten — behandelt. Wir geben hier kurz unter weglassung der belegstellen wieder, was Blatz über die entwicklung der anredeform im deutschen sagt, wobei wir staunen müssen über den reichtum an ausdrucksweisen, die unsere sprache in dieser hinsicht im laufe der zeit entwickelt hat, und die sich mit den gegenwärtig noch üblichen durchaus nicht erschöpfen.

Nicht ohne einfluß auf die anwendung des plur. in der anrede war jedenfalls der gebrauch des plur. in der ersten sprechenden person als sog. *pluralis majestaticus*, wie er sich schon in der bibel („Lasset *uns* den menschen machen"), als *pluralis auctoris* bei den alten schriftstellern und in den erlassen der römischen und byzantinischen kaiser findet, von denen er sich in die kanzleien der gotischen, fränkischen und deutschen könige verpflanzte.

Die anwendung des plur. in der anrede und zwar in der form *ihr* kommt im deutschen zuerst bei Otfried in der widmung seines evangelienbuches an bischof Salomo von konstanz (also gegen 854) vor und befestigt sich in der mhd. periode in dem gebildeten verkehr gleichstehender oder gegenüber höherstehenden immer mehr: „Nur bei nahestehenden und gegenüber untergebenen gilt noch *du*. Auch dient *du* zum ausdruck der geringschätzung gegenüber personen, die sonst *ihr* erhalten. (Die einzelheiten, auf die wir hier nicht näher eingehen können, finden sich für diese zeit fast noch ausführlicher als bei Blatz bei J. Grimm, *Gramm.*, s. 362—365 angegeben.) Diese anredeweise erhielt sich im großen und ganzen bis gegen das 17. jahrh. Doch hatte schon vorher (im 15. und 16. jahrh.) bei der anrede fürstlicher und anderer hochmögender personen das einfache *ihr* nicht mehr genügt. Man hatte es wohl infolge humanistischen einflusses nach dem vorgange der römischen kaiserzeit durch einen abstrakten titel (z. b. *majestät, hoheit, durchlaucht, gnaden, liebden, strengen* usw.) zu umgehen gesucht, dem als anrede der plurale gen. des personalpron. *euer* oder das plurale possessivpron. *eure* vorangesetzt wurde, und auf den das verbum im sing. oder plur. der 3. person folgte. Statt der letzteren gebrauchte man später, um die unmittelbare ansprache mittelst *euer* oder *eure* zu vermeiden, das pron. der 3. pers. plur. und zwar entweder in der form der gen. *ihro* und *dero* oder des possessivs *ihre*. Das verbum folgte in der 3. pers. plur. So entstand aus der anrede: „*euer* kaiserliche majestät hat befohlen" oder „*eure* kaiserliche majestät haben befohlen" die eigentümliche wendung: „*ihro (ihre, dero)* kaiserliche majestät haben befohlen", ausdrucksweisen, die sich gegen-

über fürstlichen und hochgestellten personen bis auf die gegenwart erhalten haben. Das ihrzen erhielt sich neben diesen titeln, wie schon aus dem pronomen *euer* hervorgeht.

In ähnlicher weise begann man nun auch nichtfürstlichen höherstehenden gegenüber das pronomen *ihr* durch einen titel zu ersetzen, wozu *herr*, *frau* (= gebieter, gebieterin) gebraucht wurde. Man sagte also: „was wünscht der herr, die frau?“ statt: „was wünscht ihr?“ Als im 17. jahrh. diese benennungen kein wirkliches herrschaftsverhältnis mehr bezeichneten, sondern wie frz. *monsieur*, *madame* zu einem bloßen höflichkeitszeichen herabsanken, fuhr man doch fort, dieselben als anrede statt des fürworts *ihr* zu gebrauchen und dementsprechend die rede mit dem pron. der 3. pers. (*er* und *sie*) fortzusetzen. Später ließ man die titulaturen *herr* und *frau* infolge ihrer entwertung häufig aus und ersetzte dieselben durch die pronomen der 3. pers. *er* und *sie*, die nunmehr als zeichen der größten höflichkeit gegen nichtfürstliche personen galten. Noch Friedrich der Große redete seine höchsten beamten mit *er* an. Die gradationen der anrede einer einzelnen person waren also jetzt: 1. *ihro* oder *ihre durchlaucht*, *etc.* oder *eure exzellenz* usw., 2. *er*, *sie* (sing.), 3. *ihr*, 4. *du*.

Zu anfang des 18. jahrh. kam eine neue steigerung der höflichkeitsform hinzu, indem man den sing. *er*, *sie* in den plur. *sie* verrückte, eine anredeweise, die nach längerem kampfe mit *er* und *sie* gegen die mitte des 18. jahrh. entschieden den sieg davontrug und diese auf die 2. stufe drängte. Demgemäß unterschied der grammatiker Gottsched im vorvorigen jahrh. folgende 5 stufen der anrede: 1. überhöflich: *ihro (ihre, dero) durchlaucht* usw. oder *dieselben*, 2. neuhöflich: *sie*, 3. mittelhöflich: *er*, *sie* (sing.), 4. althöflich: *ihr*, 5. natürlich: *du*. Noch um 1780 galt *er*, *sie* (sing.) für höflicher als die 2. pers. plur. *ihr*. Von da ab kam *ihr* wieder mehr zu ansehen und erwarb den vorrang vor *er* und *sie*, die man jetzt nur noch im halbscherzenden vertraulichen tone gebraucht.

Mit recht nennt J. Grimm dies im nhd. vorherrschende plurale *Sie* einen „flecken im gewand der deutschen sprache“ und Blatz „eine bare versündigung wider sinn und geschmack, deren sich außer uns deutschen nur noch die dänen schuldig gemacht haben“.

Es bleibt nun noch zu erörtern: wie erklärt sich sprachpsychologisch dieser logisch so auffallende sprachgebrauch des plur. in den drei sprachen bei der anrede an eine einzelne person? Die beste antwort hierauf gibt O. Behaghel in seinem prächtigen büchlein *Die deutsche sprache*, s. 90—91, wenn er sagt: „Bei den abweichungen von der einfachen gewöhnlichen rede macht sich das bestreben geltend, einerseits das natürliche größenverhältnis zwischen dem redenden und dem angeredeten zu des letzteren gunsten zu verschieben, andererseits die unmittelbare berührung zwischen den sprechenden zu vermeiden, symbolisch den zwischenraum zwischen denselben zu vergrößern;

bezeichnung großen abstandes ist zeichen der tiefen ehrerbietung. Das kann geschehen durch anwendung des plurals statt des singulars. Der sprechende verringert die geltung seiner individualität, indem er ein *wir* statt des *ich* anwendet und *so* sich in die große masse zurückzieht; er erhöht die geltung des angeredeten, wenn er durch das ihrzen (siezen) vorgibt, mehr als eine individualität sich gegenüber zu fühlen."

Frankfurt a. M. W. GROTE.

EIN DRUCKFEHLER IN KIPLINGS *JUNGLE BOOK*.

Zu anfang der dritten erzählung in Kiplings *Jungle Book*: *Tiger – Tiger!* heißt es bei der beschreibung einer gegend: *The valley opened out into a great plain dotted over the rocks and cut up with ravines.* So steht sowohl in der englischen ausgabe (London, Macmillan & Co., 1899), s. 65, als auch in der deutschen (*The English Library*, vol. 167), s. 83. Dazu gibt E. Sokoll in seiner schulausgabe *Three Mowgli-Stories* (Leipzig, Roßberg, 1902), *Notes*, pag. 32, die anmerkung 63, 20: *dotted, here: cast.* Diese erklärung wird nur wenig leser befriedigen. Viel einfacher ist es jedenfalls, wie Herting in seiner ausgabe (Gotha, Perthes, 1900) s. 26 und nach ihm Döhler (Bielefeld-Leipzig, Velhagen und Klasing, 1902) s. 65 tun, statt *dotted over the rocks* zu schreiben *dotted over with rocks.* Entsprechend übersetzt auch Abel-Musgrave, *Im dschungel*, Freiburg i. Br., ohne jahr (1898?), s. 124/25: „Vor ihm öffnete sich eine große ebene, die mit felsstücken übersät und mit tiefen einschnitten durchfurcht war." Daß diese lesart richtig ist, wird auch erhärtet durch eine ganz ähnliche landschaftsschilderung in der erzählung *Incarnation of Krishna Mulvaney.* Da heißt es, *Mine Own People* (*English Library*, vol. 41, 1891) s. 128: [*we*] *looked across the scrub, seamed with cattle paths, white with the long grass, and dotted with spots of level pond-bottom, where the snipe would gather in winter.* Hier steht das einfache *dotted with* anstatt *dotted over with* an der zweifelhaften stelle.

Interessant wird der druckfehler erst, wenn man einen zweiten genau gleichen damit zusammenhält. Auch hier steht statt des richtigen *with* fehlerhaft *the.* In der *Preface* zu der sammlung *Mine Own People* (= *M. O. P.*) s. VI steht: *Gobind came across the river to them in Bhagat's Chubara, he and his brass drinking vessel with the well-cord round the neck, his short arm-rest studded* THE[1] *brass nails, his roll of bedding, his big pipe, his umbrella, and his tall sugar-loaf hat with the nodding peacock-feathers in it.* Derselbe druckfehler steht wiederum auch in der englischen ausgabe *Life's Handicap* (= *L. H.*), *being Stories of Mine Own People* (London, Macmillan and Co., 1897), s. VIII, wie überhaupt die vorreden buchstäblich gleich sind.

---

[1] Vergl. in der erzählung *Without Benefit of Clergy*, *M. O. P.*, s. 281 (= *L. H.* s. 139): *the gold ornament in the centre of the forehead studded with tallow-drop emeralds and flawed rubies.*

Nicht so ist es mit den andern erzählungen, die in beiden ausgaben stehen. *M. O. P.* bietet immer einen ungenauern, oft fehlerhaften text, während *L. H.* einen korrigirten und vom verfasser vielfach erweiterten text bietet. Da ist es nun interessant, daß an noch zwei anderen stellen das wort *with* der stein des anstoßes gewesen ist und einen fehler in *M. O. P.* verursacht hat, der in der andern ausgabe offenbar vom dichter selbst verbessert ist. In der erzählung *The Recrudescence of Imray* (*L. H.*, *The Return of Imray*) heißt es s. 42 (es ist von dem tuch die rede, das die decke des zimmers bildet): *He* (*Strickland*) *put his hand to the corner of the cloth and ripped the rotten stuff from the cornice. It gave a great sound of tearing, and Strickland put his head through the opening* ... Es ist zwar nicht gesagt, daß das tuch abgerissen wird, denn in *he ripped the rotten stuff* liegt das noch nicht; aber diese auslassung eines moments ist bei Kipling häufig genug. Was die stelle aber verdächtig machen muß, ist der unenglische ausdruck *it gave a great sound.*[1] Beide bedenken werden gehoben durch die lesart von *L. H.* s. 233: *It gave with a great sound of tearing.*

In derselben erzählung, s. 49, sagt Bahadur Khan, der Imray ermordet hat und nach der entdeckung der tat sich durch den biß der kleinen schlange kariat töten läßt, zu seiner verteidigung: ... *My child was bewitched, and I slew the wizard. Why should you seek to slay me? My honour is saved, and — and — I die.* Das ist unlogisch. Bahadur Khan hat nichts dagegen, zu sterben; er will nur nicht ehrlos sterben, und das ist durch das einfache *Why should you seek to slay me?* nicht ausgedrückt. Entsprechend fügt *L. H.*, s. 238, hinzu: *slay me with the rope?* So hat offenbar der dichter gleich geschrieben, aber der setzer konnte das wort *with* nicht entziffern und ließ deshalb alle drei worte weg.

Ich vermute, daß in allen vier fällen der druckfehler daher rührt, daß Kipling sich für die niederschrift einer stenographie bediente, in der die zeichen für *with* und *the* ziemlich ähnlich sind. Dann rührt der fehler entweder vom setzer oder von einem umschreiber her.

Über *Pitman's Phonography,* die älteste und verbreitetste englische kurzschrift, schreibt mir herr regirungsrat dr. Clemens, vorstand des königlichen stenographischen instituts in Dresden: „Das zeichen für *the* ist ein auf der schreiblinie stehender punkt = ., das für *with* ein nur etwas höher gesetzter, kleiner, rechts offener halbkreis = ᶜ. Eine verwechselung ist danach *sehr leicht* möglich.“ Diese erklärung des druckfehlers wird wahrscheinlich gemacht auch dadurch, daß die drei in betracht kommenden erzählungen keine dialektstellen enthalten, also wohl in stenographie niedergeschrieben werden konnten.

Flensburg. E. RIEDEL.

---

[1] Vgl. jedoch das *N. E. D.*, bd. V, s. 186, no. 33. *D. red.*

FERIENKURSE 1904.

Programme der in Grenoble und Lausanne für 1904 geplanten ferienkurse haben dem letzten hefte des vorigen bandes der *N. Spr.* beigelegen, und über die Grenobler kurse des vorigen jahres hat unsere zeitschrift einen lebhaften meinungsaustausch gebracht, an den sich die leser des bandes XI erinnern werden. Für neu eintretende abonnenten sei erwähnt, daß die universität *Grenoble* nicht nur ferienkurse (*Cours de vacances du Comité de patronage des Étudiants étrangers*) vom 1. juli bis zum 31. oktober veranstaltet, sondern auch während des unterrichtsjahres ausländern an der *Faculté des Lettres* einen umfassenden kursus der französischen sprache darbietet, sowie in den osterferien französische kurse (täglich 2 st.) für ausländische zuhörer veranstaltet. Jede auskunft wird durch den *président du Comité de patronage* usw., M. Marcel Reymond, 4, place de la Constitution, erteilt. — Auch in *Lausanne* gehen die ferienkurse von der *Faculté des Lettres* an der universität aus. Sie werden vom 19. juli bis zum 27. august dauern. Der *directeur des cours*, M. J. Bonnard, avenue Davel 7, gibt jede auskunft. — Auf die kurse in *Dijon* wird an anderer stelle dieses heftes (s. 25) verwiesen. Sie umfassen wie die von Grenoble die vier monate juli bis oktober. — *Cours de français pour les étrangers* bietet ferner die *Faculté des Lettres* der universität *Nancy* während des sommersemesters (vom 14. april ab). Auskunft durch M. J. Laurent, 12—14, rue Jeanne d'Arc. — Noch gerade vor torschluß erhalten wir die ankündigung der ferienkurse am *Séminaire de français moderne pour étrangers* der akademie *Neuchâtel*: 1) 18. juli bis 13. august; 2) 15. august bis 10. sept. Auskunft durch M. le D[r] P. Dessoulavy. — Genaueres über mehrere dieser veranstaltungen im nächsten heft.

In England richtet die universität *London* (*University of London*) in gemeinschaft mit der *Teachers' Guild of Great Britain and Ireland* ferienkurse für ausländer ein. Sie werden in London vom 18. juli bis zum 12. august abgehalten. Später kommende können sich auf die letzten vierzehn tage beschränken und sollen extrastunden zu ihrer verfügung haben. Das programm umfaßt I. *Classes for Conversation* für anfänger und vorgerückte und *Classes in Composition* für vorgerückte; II. eine reihe einzelner vorlesungen und mehrstündiger kurse, und zwar über *English Literature and Language* (dr. E. R. Edwards: modernenglische phonetik; prof. Hall Griffin: modernenglische litteratur; B. Macdonald: rezitationen; prof. W. Rippmann: methodik des neusprachlichen unterrichts, mit besonderer rücksicht auf das englische); *English Education* (dr. H. F. Heath: der einfluß der neueren gesetzgebung auf den mittleren und höheren unterricht in England; R. D. Roberts: die *university-extension*-bewegung; F. Storr: englische *public schools*); *The Universities of England* (eröffnungsrede des *principal* der universität, Sir Arthur Rücker; besuche in Oxford und Cambridge

unter sachkundiger führung); *English Institutions* (Graham Wallas). Honorar für den ganzen kursus 2 *l.*; für den august 1 *l.* 10 *s.*; extrastunden im august 10 *s.* Anfragen sind möglichst bis zum 15. juni an den *Director of the Holiday Course for Foreigners*, University of London, South Kensingson, London S. W., zu richten. — In *Oxford* wird im juli (2. bis 30.) und august (1. bis 29.) der fünfte *Annual Vacation Course for Foreign Women Students* stattfinden. Die leitung hat wie seither Mrs. Burch, Norham Hall, Oxford. Programm: Juli: *English Literature* (E. de Sélincourt: der roman im 19. jh.; A. M. D. Hughes: George Meredith; W. G. de Burgh: Carlyle und J. S. Mill); *English Language* (Mrs. Joseph Wright: bestandteile der englischen sprache); *English Pronunciation* (dr. G. J. Burch: sprachphysiologie); *Education* (Miss Rogers: stellung der frauen an der universität; Miss E. S. Lees: naturstudium in einer e. *high school*; W. M. Childs: *Women's settlements*); *History* (W. M. Childs; A. F. Walden). Übungen: *English Pronunciation* (dr. Burch); *Modern Eng. Grammar* (Miss S. M. Francombe); *Eng. Literature* (Miss M. L. Lee: prosa des 19. jhs.). August: Dieselben abteilungen, jedoch andere themata und z. t. andere redner. Honorar für 1 monat einschl. kost und wohnung in St. Hilda's Hall 11 *l.* bzw. 9 *l.*, ohne diese 4 *l.*

Für Deutschland liegt uns bis jetzt die folgende ankündigung aus *Jena* vor: „Die ferienkurse in Jena für damen und herren werden, wie in den vergangenen jahren (seit 1889), im august, und zwar im Volkshaus am Karl Zeiß-platz abgehalten werden. Das programm enthält folgende abteilungen: 1. Naturwissenschaftliche kurse vom 4.—17. august: botanik; physik; astronomie; chemie; anatomie; physiologie. 2. Pädagogische kurse teils vom 4.—10., teils vom 11.—17. august: geschichte der pädagogik; allg. didaktik; spez. didaktik; religionsunterricht; hodegetik; pädagogische pathologie; psychologie des kindes; hilfsschulwesen. 3. Kurse aus dem gebiete der frauenbildung: frauenfrage und mädchenbildung; höhere mädchenschule; Fröbels pädagogik. 4. Theologische, geschichtliche und philosophische kurse vom 4. bis 17. august: religionsgeschichte; Babel- und bibelforschung; deutsche litteraturgeschichte; deutsche kulturgeschichte; einleitung in die philosophie der gegenwart; geschichte der philosophie; psychologie. 5. Kurse aus dem gebiete der kunst vom 4.—17. august: antike kunst und kultur; die kunst im haus und im öffentlichen leben der gegenwart. 6. Sprachkurse vom 4.—17. und vom 4.—24. august: a) deutsche sprache: sprachkurse für anfänger und für fortgeschrittene; b) englische sprache: elementarkursus und engl. litteratur; c) französische sprache: grammatische kurse; französische litteratur. Nähere auskunft erteilt das sekretariat: frau dr. Schnetger-Jena, Gartenstr. 2." — Auch *Marburg* bereitet wieder kurse für juli und august vor. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. MAI 1904. Heft 2.

GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Fortsetzung statt schluß.)

3. *The Audition of Glides.*

The ear is the final judge of spoken sounds. Find what we may in phonograms and the like, it all amounts to nothing, for the purposes of speech, unless it makes itself effective in some way in the ear. Whatever remains finally and totally inaudible remains also, for any practical purpose of language, unspoken. I say "finally" and "totally" because there are, in the first place, many elements of spoken sounds which we never notice, but which we find to be perfectly evident, when our attention is directed to them. This will be very often illustrated by what is hereinafter said about glides. And in the second place there are many elements of spoken sound which, though individually inaudible, form an important part of sounds which we hear quite clearly.

Nothing is more remarkable in ordinary speech than our habitual deafness to all the finer characteristics of the sounds which we hear. So long as the sound offered to our ear gives any suggestion of the sound intended, we accept it as current coin. The object of speech is, after all, not phonetic: it is to understand and be understood: and so long as that object is efficiently served, we simply ignore minor differences. Take the English word *yours*: it has at any rate the twelve pronunciations [juːrz, juːɹz, juːʌͬz, juːʌz, joːrz, joːɹz, joːʌͬz, joːʌz, jɔːɹz, jɔːʌͬz, jɔːʌz, jɔːz], and doubtless many more. But we accept

them all as one. It it impossible, however, to do this all one's life without producing an artificial dulness and inefficiency in the ear itself: and it is a source of continual surprise to a phonetic observer to note how far this inefficiency extends. No sooner does anyone begin to listen to speech-sounds in and for themselves, than he discovers hundreds of facts which he has hitherto habitually ignored: and even then some physical tracing will at times disclose to him some further palpable fact which he had hitherto, with all his attention, quite failed to notice.

There is a story told of two physical philosophers (Tyndal and Faraday, I think), that the one was about to show to the other a very complicated experiment. "Stay," said the other "before you begin, just tell me where to look." That is exactly the service which the experimental phonetician is beginning to render to practical phonetics at the present time. With the physical tracing before us, we are placed on the alert for the discovery of phenomena which we have previously failed to hear. Sometimes we have failed through mere inadvertence, and have had then simply to acknowledge that fact. But oftener, we have failed through the superposition of two or more sensations in the ear, rendering a clear and separate apprehension of any one of them impossible.

Physical tracings are, in fact, somewhat misleading, especially in their minuter parts (e. g. in the transcription of glides), until this fact of superposition is frankly recognised. At first sight the clear narrow line of the phonetic tracing seems quite to shut out the idea of superposition: vibration succeeds vibration in single file, each ending before the next begins and it seemed, when these tracings were first taken, that they disclosed the final naked truth respecting the ultimate composition of every speech-sound. But this was very far from being the case. The transcribed curve, though single, is not often simple: it is the mathematical sum of more curves than one, each proceeding from separate causes. In good vowel phonograms for example the vibrations of resonance may be seen riding upon the vibrations of the glottal tone: but this is only in favourable cases.

But the kind of superposition which chiefly demands notice here has a totally different origin. It arises in the ear. The phonogram catches the vibrations on the wing between speaker and hearer, but they are as yet vibrations only, not sounds. Vibration, let us again remember, is not sound, for our present purpose, till it is *heard*. Let us follow it into the internal ear and note what happens to it there. The fibres of the nerve of hearing are there displayed, floating in liquid, so as to receive freely, through that liquid, the whole compound vibration transmitted from the outer ear. These fibres are adapted to respond severally, within human limits, to every vibration contained in the compound vibration: in short, they analyse the vibration, and exactly undo the synthesis which was accomplished in the outer ear, and which is all that we can see in a phonogram.

And then? This new impression is not merely mechanical, but nervous, and is subject to all the laws which govern the phenomena of nervous perception. The law which chiefly concerns us here is the Persistence of Sensation. This law is not special to the ear, but is a general property of all sensory nerves. The ring of fire which we see round a Catherine wheel is not a real ring of fire: it is only a point of fire; but the sensation of bright light persists so long that it lasts till the physical point of light comes round again. So also with sound: a sound, however momentary in its origin, is never momentary, even as a vibration of the air; still less is it momentary as a sensation of the ear. It fades, it is true; but it takes an appreciable time in fading; and if a second stimulus follows too quickly, no demarcation at all is felt between the two resulting sensations. This is the very foundation of music: for when vibrations succeed each other with a sufficient frequency, they produce no individual sensations whatever, but a smooth musical tone. The merging of the successive vibrations is then quite perfect. This only happens, of course, when the interval between vibration and vibration is small enough. The lowest (and slowest) note used in music is the CC of the 16-foot open organ-pipe, and it has an interval, between vibration and vibration, of $\frac{1}{33}$ of a second. But even

when stimuli follow one another much less closely than that this phenomenon of merging is still perceived, though not ir so smooth and perfect a form. The sounds of medial *p t l* may be taken as examples. They are prompted by two separat percussive noises, and their attached glides: but there is a ver appreciable interval between the two, during which there i nothing to prompt any sound whatever. This interval is sometimes rather more, and sometimes rather less, than $\frac{1}{10}$ of a second. Is there therefore a sensation of silence during tha time? Not at all. The best ear can hear no silence at al in any *p t* or *k*, which it accepts as a single medial *p t* or *k* And the explanation is obvious: the audition of the first glid and percussion persists, until the audition of the secon percussion and glide has begun.

Of course the merging here described and illustrated is far less perfect than that which produces musical tone. It goes so far, however, that the casual observer never thinks of this single medial English *p t* or *k* as a composite sound, made up of several successive parts. And though the attentive ear does better than that, and soon feels that the sound is not homogeneous, it is not until prolongation and other experimental devices are resorted to, that it gains any clear idea of the succession of the sounds involved. The fact is that at any ordinary rate of speech, these several sounds, though they originate successively, are not strictly successive in the ear: but by reason of their persistence, are heard simultaneously each in a diminishing proportion, during the whole course of the apprehension of the total sound.

It goes without saying, of course, that in the progressive enlargement of the interval between successive stimuli, this phenomenon of merging grows weaker, and at last disappears This point also will be illustrated when the nature of the combinations *pp*, *tt*, *kk*, and others resembling them, are discussed It will then be seen that *p*, *t*, *k*, and the other stops ar usually (if I may be allowed the paradox) doubled by being halved. In other words the interval between the first percussion and the second is widened, until merging ceases, and tw unmerged, separately heard, sounds are originated. In practic

this seems to involve something like a doubling of the interval of time between them.

But the lengthened interval is not the sole, though it is the chief, condition of this separate audition. The Law of Persistence has a corollary, to the effect that strong sensations persist longer and more strongly than weak ones. When there are therefore, as in the illustrations cited, two successive stimuli of possibly unequal effect to be dealt with, the conditions of interval are somewhat modified. A strong second stimulus, coupled with a weak first stimulus, will doubtless be capable of creating the sensation of a new separate sound at a smaller distance from the first than when the conditions of relative strength are reversed.

These principles need stating here very carefully, because they have a much greater importance in the investigation of glides than in that of held consonants or held vowels. Persistence rules, it is true, in their case also; but the auditory effect is vastly simpler. That effect is twofold, (1) to superpose the sound upon itself, thus simply reinforcing it, until the stimulus ceases, and (2) to prolong it a little, *diminuendo*, *after* the stimulus ceases. The whole change is confined to the length and strength of the sound: there is no change whatever in the nature of the sound itself. But in all glides, without exception, the results of Persistence are far more radical. The articulation (and therefore the sound) of a glide varies, *ex hypothesi*, from moment to moment. Each one of its numerous successive sounds persists: and when the usual duration of glides is compared with the usual duration of persistence, it seems clear that in most cases the beginning of the glide persists long enough to be heard, in a weaker form, simultaneously with the end of it. The visual impression of the phonogram of a glide is therefore quite misleading, if these principles are left out of sight. The vibrations which look so individual and successive in the phonogram, are by no means individual and successive in their effect on the ear. Our mental picture would in fact be less incorrect, if we conceived ourselves as hearing all the phonographed vibrations of a glide simultaneously, rather than in the order of their graphical succession. This

statement will receive striking confirmation when all the facts relating to the on-glides and off-glides of plosive consonants are examined.

4. *Glides in General.*

The first and strongest impression which the results o: phonetic experiment make upon the humanist experimenter i: the extraordinary magnitude of glides. The Greek and Sanskri grammarians name only the most audible of all glides — th aspirates of the stops. The ordinary well-educated man feel sure that words consist of vowels and consonants, and littl if anything, else. This is evidently the unbiassed sense-perceptio of educated mankind. But phonographic tracings, of ever order, show no such state of things. The collective glides o a sentence often differ very little in duration from th collective consonants, and at times overtop even the collectiv vowels (see E. A. Meÿer, *Englische Lautdauer*, p. 54 and 83 This strange discrepancy demands some explanation, but th Law of Persistence, just stated, goes a long way toward explaining it. The strong sounds persist longer and mor loudly than the weak; the mere prolongation of the stron sound may be powerful enough to cover and conceal th following glide, in part or wholly. This happens therefor generally to off-glides from pure vowel to consonant, and ofte also to off-glides from toned consonant to vowel, thus coverin in two categories a good majority of all glides. The consonant which contain the weakest vibrations are the stops. W accordingly find that those glides of which the unprompted ea takes any cognisance are almost exclusively off-glides of stops because the prolongation of the previous weak sound is no strong enough to cloak them. And among the stops themselve it is very noticeable that the off-glides of the toneless (an therefore weakly heard) *p t k* are much oftener apprehende by an ordinary ear than those of the toned *b d g*. Yet th physical tracings show no palpable difference in length c glide, after any kind of consonant. So long as phonetics wer studied chiefly by ear, glides were therefore little thought o except in the more easily audible cases noted. The physic

logical phoneticians, indeed, discovered very soon that numerous glides must exist, of which the grammarian had as yet taken no knowledge: but the nature of most glides remained still obscure. This was quite natural: for the attempt to investigate and define a glide is a very different thing from investigating and defining a held consonant or a held vowel. We always know to some extent what a held sound is. We can generally isolate it, and make it the object of definite analysis. But the glide cannot be isolated: it occurs only as a connective element. And it has no steady acoustic quality: its chief acoustic quality is, in fact, to change continually. This progressive irregularity shows itself very clearly in phonograms. But though phonograms and other tracings have taught us much about the presence and duration of glides, they are not always so helpful in telling us what they mean, i. e. in telling us whence they come, and by what phases in the transitions of the articulatory organs they were severally originated. I think it has been currently imagined by experimentalists that the interpretation of the glide-vibrations was a much simpler matter than it really is: and I hope that the present investigation may be of service towards their more accurate interpretation. A glide is a much more variable thing than it seems to be, on first consideration. The interconsonantal glides, which are the subject of this paper, are especially variable in their composition.

I have seen it stated somewhere by a phonetic observer that the course of a glide is fairly determined by its starting and finishing points. The organs will automatically follow the line of least resistance, and the series of resulting sounds will always be the same, at any rate for the same speaker. This is plausible, but erroneous. It is approximately true, indeed, when only the simplest glides are examined, such as those between toned consonant and vowel, or between vowel and toned consonant: but even then the glide may vary in force and rapidity (i. e. in stress and length), and even in the stress and length of its parts. The possibility that a glide may vary in the length and stress of its parts has a perfect historical illustration in the two German words *Pfarrer* and *Pastor* (pr. p^{h}astoːr). In both words the initial consonant was

originally *p*, simple and unmodified. In the one case the *p* engendered a parasitic *f*, in the other a parasitic *h*. And why? Because the older word belonged to a stage of the language when the earlier (fricative) part of the off-glide of *p* was receiving disproportioned length and stress; whilst the younger word belongs to a stage in the language when the later or aspirate portion of the same off-glide was being made preponderant in length and stress. This example, chosen for its familiarity and appositeness, is drawn from a combination of toneless consonant and vowel, but the process involved is evidently just as applicable to to the glide between toned consonant and vowel.

But in other respects the transition from the case of toned consonant plus vowel to that of toneless consonant plus vowel is an advance in the complexity and variability of the glide. It is the simplest advance that can possibly be made, but it involves an endless increase in the variability of the glides, arising from the fact that a further articulation has been introduced into the transition from consonant to vowel. This is the sudden closing of the larynx, in order to create the necessary bridge between tonelessness and tone. This very marked change must take place within the glide; and it may take place almost anywhere within it. Hence the glide is now capable of exceedingly numerous and great variations in its acoustic character.

These facts may be advantageously repeated in a different form, in order to bring them more vividly into view. The syllable *pa* does not consist of $p + a$, but of $p +$ glide $+ a$. This glide must be toneless when it leaves *p* (else *p* becomes *b*): and it must be toned when it reaches *a* (else there is no vowel; there is nothing but breath). But the point at which this change is to occur is quite indeterminate. If it occurs quite soon after the beginning of the glide, the small toneless portion already uttered is enough to complete the *p*: and if it does not occur till the end of the glide, neither the *p* nor the *a* is at all damaged by that. The glide alone is variable, and greatly variable too. We hear this palpably when we listen to the pronunciation of such a syllable as *pa* in French and German respectively.

It seems then that the series of sounds composing a glide is never quite determined by the two terminal sounds, and that, as more and more complex combinations are investigated, a point is very soon reached, where the acoustic composition of the glide is subject to wide variations. These variations will be found to be wider than any yet mentioned, in many of those consonantal combinations which are specially to be examined here. We shall find, at a quite early stage in our progress, that the articulatory path from one consonant to another can follow half-a-dozen or more distinct routes, with half-a-dozen or more corresponding variations in the sound of the glide produced. We shall further find that some of these variations exist and can be identified in actual speech, helping to give to it some of those subtle peculiarities which are lumped together in loose popular language under the name of "accent". Other differences are more recondite, and can probably only be really identified and studied by phonographic means. Conversely, the interpretation of the phonograms of glides must always be a hopeless task, unless preceded or accompanied by some such study as is attempted here.

The historical interest of glide-development has been already hinted at in a German example. The glide is the normal germ of diphthongisation and of parasitic growths in general. It was through a small matter of this kind that my attention was directed to the whole subject. Dr. Murray, in a suggestive letter, called my attention to the parasitic *p* in *empty, Hampton, Tompkins*, etc., (with which compare Latin *emptum, sumptum*) This is evidently the work of the glide. But I soon noted that this motive force had not worked equally in the history of language in every such combination as that of $m + t$, i. e. of nasal and stop. Gradually the enquiry spread, until it seemed to me feasible to write a paper like the present, dealing generally, though not quite universally, with glides between consonants in English.

Though the sounds directly dealt with, and the examples adduced, will be preponderatingly English, there will not be many conclusions, I think, that will be seriously affected by that fact. It may be well to bear in mind, however, that

the English *t d n l* are apical, and that the *k g ŋ* are more retracted than in French.

Nothing will here be said about any change which tends to be produced in the consonant itself by the juxtaposition of another consonant, such, for example, as assimilation. It will be assumed that both consonants stand firm and unaltered, and our endeavour will then be, to map out the possible paths by which the organs can travel from the normal held position of the one to the normal held position of the other, — with the acoustic effects resulting therefrom. But to this rule one important exception will be made: account will be taken of the formation of consonantal diphthongs.

5. *Consonantal Diphthongs.*

A consonantal diphthong is a combination of two consonants, in which some part of the articulation of the one helps to complete the articulation of the other. Two good examples are heard, twice over, in the words *church* and *judge*. They are usually written, phonetically, *tʃ* and *dʒ*. But it is easy to hear that they do not contain the simple, unabridged sum of *t* + *ʃ* or *d* + *ʒ*: they are, in fact, diphthongised. The *t* and *d* possess only a weak explosion, and a mere brief commencement of an off-glide. In practice, indeed, the combination is called glideless. But in minute phonetics, such as are being treated in this paper, that nomenclature will not do: the term glideless will have to be crossed out of our vocabulary. For any change in sound necessarily implies a change in articulation, somewhere: and it is indisputable that in passing from the perfectly shut *t* or *d* position to the imperfectly shut *ʃ* or *ʒ* position there is a glide — short though it be. The organs are exerted, motion takes place, a thin though keen friction begins (which is not yet *ʃ* or *ʒ*), and time elapses, until the briefly held *ʃ* or *ʒ* position is attained. The briefness of the held *ʃ* or *ʒ*, as compared to the length of a single medial *ʃ* or *ʒ*, is remarkable. Meyer's figures show, for *dʒ* in *a jib*, *d* = ·123 sec., *ʒ* = ·046 sec., or about half the usual medial length of the latter phone: whilst the *b* and *p* in *crumble* and *limpet* gave only ·028 and ·036 sec.

The consonants which lend themselves most freely to diphthongisation are the stops: and the reason is easy to perceive. A stop, when completely formed, possesses two percussions, each with its appropriate glide. But both are so much alike in their effect on the ear, that the ear can afford to dispense with one of them (though it dispenses more freely with the applosion than with the explosion, — the latter being the more distinct). In the *tʃ* and *dʒ* examples already cited the explosion and off-glide of the *t* and *d* were much weakened and curtailed, and in the *crumble* and *limpet* examples, the on-glide and applosion of the *b* and *p* suffered precisely in the same way: though the percussion and its glide was in no case quite destroyed. But when both members of the combination are stops, the almost invariable rule in English is, that the explosion and off-glide of the first stop, and the on-glide and applosion of the second stop, absolutely disappear. A complete medial *p* or *t*, for example, begins in any language with an on-glide and an applosion, and ends with an explosion and an off-glide. But whenever these two (or any two) stops come together in an English word, such as *captive* (or even in two English words, contained in one stress group, e. g. *white paper*), the first ceases to have any explosion or off-glide, and the second ceases to have any on-glide or applosion. The ear apprehends the consonant by the single percussion and single glide which remain. Thus we have again a consonantal diphthong, though of somewhat different structure and type.

The motive of diphthongisation seems usually to be economy of time and effort, but there is a third type of diphthongised consonant in which, though effort is economised, time is not. This happens in the diphthongisation of homorganic stops, i. e. of stops which are both labial, or both apical, or both velar. It affects therefore the 12 combinations *bb, dd, gg; pp, tt, kk; bp, dt, gk; pb, td, kg.* Diphthongisation is just as perfect, organically speaking, in these as in any other cases; the middle glides and middle percussions absolutely disappear. But there is no saving of time: the diphthongised stop takes just about the same length of time as two single ones would have done. Compare any of them with any other pair of

stops, outside that list, and the difference in length wil felt immediately. Compare e. g. *head-dress* and *head-gear*, *time* and *bedpost, outdoor* and *outgo*. The reasons of this appear when those 12 combinations are dealt with: and c types will appear in the course of this investigation. combination of lateral or nasal with toned stop or frica is noted in English for a lengthening of the fo element.

We have just ventured to doubt whether any combina of sounds is, in a minute scientific sense, glideless. There be no transition of sound without some transition of articula The transitions called glideless in practical phonetics generally glideless in the mouth and nose only. The c bination *dt* in *bedtime* is called glideless, for example, bec the oral and nasal organs remain quiescent all the time. it is far from glideless in the larynx and the lungs, bot which must exert themselves and glide, however rapidly briefly, from one position or condition to another. The la must always open, and stress must be reinforced, betweer applosion of the *d* and the explosion of the *t*. The fo of these two changes is probably the more rapid: its rap as seen in the laryngoscope is astonishing. Yet it is c long enough to comprise several vibrations of the v chords, exhibiting generally a gliding descent of pitch, then some frictional vibrations, before the larynx is red to quiescence. A curious fact may be noticed here in pas namely that in these terminal glides the larynx seems t capable of executing vibrations slower than any which capable of sustaining as a musical note.

There is a certain ambiguity in the word *glide*, w extends more or less to many other phonetic terms, and been a fruitful cause of nebulous exposition and faulty reaso This is a suitable place for calling attention to it. In spea of the glide from one sound to another, we really speak times, of three different things, and few phoneticians without a marked tendency to use the word in one of t senses, to the harmful exclusion of the other two. Th substantially a part of that same one-sided method of

vestigation which has been already deprecated in the earlier part of this paper. We may view the glide at three quite different and separate stages of its progress, and at each stage it is a radically different thing, embodied in radically different kinds of matter and motion. The first gliding process is the transfer of the various organs from the first held position to the second: the second gliding process is the series of changes, set up by the first gliding process, in the vibrations of the air between speaker and hearer: and the third gliding process is the series of changes set up by the second gliding process in the successive perceptions of the ear.

The only thing which has prevented this triple ambiguity from leading to nonsensical results, is the existence, in all the larger phenomena of speech, of a certain parallelism in the courses of these three different series of gliding phenomena. The rise and fall of lung-pressure, for example, at the articulatory stage, has its counterpart in the rise and fall of amplitude at the vibrational stage, and both have their counterpart in the rise and fall of loudness in the ear. Some thinkers have gone so far as to say that amplitude is loudness, and that a sound is a position of the vocal organs. Such laxity of expression can only lead to laxity of thought.

But when we come to deal with the minuter phenomena of vocal sound, it is impossible to tolerate for a moment illogical practices of this kind. For one thing the above-named parallelism in great things breaks down in small things, irretrievably. The stops, in particular, interpose a frequent inhibition between organic effort and all vibratory result: and the Law of Persistence disturbs ceaselessly the parallelism of sequence between the series of vibrations in the air and the series of sensations in the ear.

To show that this criticism is well-founded, it will be sufficient to carry to a completion the description of the glide from *d* to *t*, which was begun in the last paragraph but two. The organic glide begins from the complete closure of the *d*, and comprises (1) a gradual, involuntary falling-off of glottal vibration, due to the stoppage of the mouth, followed at an irregular interval by (2) the voluntary opening of the glottis,

and by (3) an accession of lung-force. All is then ready for the explosion of the *t*. With this compare the aerial glide: it has not the least parallelism with the organic glide. There is not one of the three elements of the organic glide which is free to operate upon the external air: and not one of them therefore which produces the slightest trace upon the vibrational record, be it that of a phonographic plate or of the outer ear. The aerial glide from *d* to *t* is simply nil: vibration for a time entirely ceases. Nothing could well present a greater want of parallelism either to the varied organic glide which underlies it, or to the aural glide which results from it. The aural glide may be described in terms very similar to those in which the aural glide from *p* to *t* in *captive* has been described already. There is no silence in it, however absolute the silence in the phonogram may seem to be: and there are no steps in it, as in the organic glide; it is simply the gradual subsidence of impressions previously received.

6. *The Glides to be treated here.*

These preliminary observations have cleared the way for the treatment of English interconsonantal glides in orderly detail. The consonants to be dealt with are as under. The only important English sounds omitted are the trilled *r* and *h*. The inclusion of *r* would have demanded a good deal of space to very little purpose; and the articulation of *h* is so variable that it must be treated separately, if at all.

	Labial	*Lingual*	*Velar*
Nasal	m	n	ŋ
Lateral		l	
Toned fricative	w v	ð z ʒ ɹ j	
Toneless fricative	ʍ f	θ s ʃ	
Toned stop	b	d	g
Toneless stop	p	t	k

It will be seen that all accidental and derivative sounds, e. g. all whispered sounds, and the toneless *l̥*, *m̥*, *n̥*, etc., are excluded from this list, though they will emerge at times, of course, as elements of glides.

The combinations of these consonants, two by two, are all to be considered; and it will be best to consider them in an order of rising complexity, giving priority to the combinations of each sound (1) with itself, (2) with sounds homorganic to itself, (3) with continuant sounds (not stopped or gliding), and (4) with sounds agreeing with itself in tone or tonelessness.

After these will come the most complicated cases, those of toned stop with toneless heterorganic stop, and the like: but these are largely simplified by diphthongisation.

(Fortsetzung folgt.)

Liverpool. R. J. Lloyd.

BERICHTE.

DAS *SUMMER-MEETING* IN OXFORD 1903.

Das *Summer-Meeting* in Oxford 1903 fand vom 1. bis 24. august statt und erfreute sich eines regen besuches. Es zerfiel gleich den früheren in zwei teile, die durch einen für ausflüge bestimmten tag (den 13. august) voneinander getrennt waren. Der erste teil war der am stärksten besuchte; die zahl der hörer betrug gegen 1300, von denen Großbritannien und Irland natürlich den hauptteil stellten. Von anderen ländern waren 237 teilnehmer nach Oxford geeilt, um ihren wissensdurst zu stillen; Deutschland zeichnete sich dabei natürlich am meisten aus, da fast die hälfte der ausländer (110) auf unser vaterland kam. Eine große zahl der hörer verließ Oxford nach beendigung des ersten teils, doch kamen wieder so viele neue hinzu, daß für den zweiten teil des meetings doch eine besucherzahl von za. 800 erreicht wurde. Es wurde von dem sekretär, herrn J. A. R. Marriott, rühmend hervorgehoben, daß diesmal auch die zahl der männlichen besucher bedeutend zugenommen habe, während man früher wegen des bedeutenden vorwiegens des weiblichen elementes auf diese veranstaltungen als besonders von damen besucht etwas verächtlich herabzublicken und sich über das *Oxford Picnic* lustig zu machen geneigt gewesen sei. Die mehrzahl der besucher war natürlich in privat- oder studentenquartieren der stadt untergebracht, und da Oxford eine von fremden viel besuchte stadt ist, so mangelte es nicht an geeigneten wohnungen. Für eine beschränkte anzahl von herren hatte Balliol College, von damen Lady Margaret Hall räume zur verfügung gestellt. Referent gehörte zu den *lucky fifty*, die im Balliol College aufnahme gefunden hatten, und er blickt auf die dort verbrachte zeit mit großer befriedigung zurück Das Balliol College, obwohl der gründung nach eines der ältesten der in Oxford existirenden *colleges*, besteht doch hauptsächlich aus modernen gebäuden, welche meist in der Broad und St. Giles Street liegen. Daher sind die meisten der studentenwohnungen sehr behaglich, manche sogar ziemlich elegant ausgestattet. Sie um-

schließen einen kleinen inneren und einen größeren äußeren *quadrangle*, die beide durch die *chapel* und *library* voneinander getrennt sind; der größere, welcher auf der einen seite an die gärten von Trinity College, auf der anderen an die von St. John's College stößt, ist mit schönen sammetartigen rasenflächen angelegt und mit schönen alten bäumen bestanden. In seinem hintergrunde erhebt sich die ziemlich neue *hall*, zu der eine breite freitreppe emporführt, von der man einen reizenden überblick über den garten hat. Dort versammelten sich jeden morgen ³/₄ 8, mittags um 1 und abends um 7 uhr die sommerinsassen zu den gemeinschaftlichen mahlzeiten. Die kost, die natürlich typisch englisch war, war kräftig und reichlich, aber infolge der geringen auswahl der dargebotenen gerichte etwas einförmig, was sich auf die dauer für manche der herren sehr fühlbar machte. Die zeiten mußten natürlich pünktlich eingehalten werden, doch bekamen auch etwaige nachzügler, wenn sie nicht gar zu spät kamen, noch ihr reichliches teil. Einige der *fellows* des *college* speisten ab und zu mit uns; unter ihnen tat sich besonders Sir W. Markley durch seine freundlichkeit und leutseligkeit hervor. Sonntags war die tafelrunde gewöhnlich recht klein, da viele der herren die zeit zu ausflügen verwandten oder ihre mahlzeiten außerhalb einnahmen. War so auch einerseits ein gewisser zwang vorhanden, so war er doch keineswegs größer als in irgend einer anderen pension; auch in bezug auf das nachhausekommen wurde von unserem äußerst freundlichen pförtner eine milde praxis geübt, und nur erst viel später als mitternacht heimkehrende fanden die pforte verschlossen; aber die um 12 uhr eintretende polizeistunde zwang schon jeden von selbst, seine behausung bis dahin aufzusuchen.

Ganz unzweifelhaft bot das ganze leben in dem *college* für den fremden einen großen reiz. Alles hatte einen echt englischen zuschnitt: die wohnung, die mahlzeiten, die bedienung und die ganze umgebung. In den zimmern hatten die studenten meist die ihnen gehörende habe an büchern, bildern, sportsachen und anderem zurückgelassen, und es war dadurch eine gewisse geistige beziehung zwischen dem eigentlichen inhaber der wohnung und dem aftermieter hergestellt, besonders auch dadurch, daß letzterem in der bibliothek manch nützliches und beachtenswertes werk in die augen fiel, in welches er wohl in den mußestunden einen blick hineinwarf. Freilich wollte nicht allen, und besonders den verheirateten, die bedienung durch männliche personen gefallen, und allerdings ließ diese auch in mancher der wohnungen in bezug auf sauberkeit und pünktlichkeit manches zu wünschen übrig. Aber schon die nötigung, längere zeit in seinen äußeren lebensgewohnheiten sich nach englischer studentenweise einrichten zu müssen, hatte etwas anziehendes. Dazu trat die behaglichkeit und bequemlichkeit in den zimmern (von denen viele in anderen pensionen äußerst kläglich ausgestattet waren) und der schöne garten, der besonders nach dem zweiten frühstücke und nach dem *dinner* einen sammelpunkt bot für

die verschiedenen gruppen, die sich unter den insassen bildeten, und in dem sich von den anstrengungen des tages zu erholen ein wahrer genuß war; besonders in schönen, mondhellen sommernächten pflegten wir noch stundenlang darin umherzuwandeln und uns des eigenen zaubers der vom mond beschienenen und von efeu und anderen kletterpflanzen dicht bewachsenen gebäude zu erfreuen, ehe wir die schmalen treppen zu unseren zimmern emporstiegen. Wer freilich mit der hoffnung gekommen war, recht viel für sein englisch zu profitiren, der mußte sich einigermaßen enttäuscht fühlen. Zunächst war die zeit überhaupt zu kurz, als daß überspannte erwartungen hätten in erfüllung gehen können; dann aber waren über die hälfte der insassen ausländer, von denen jeder das englische radebrechte, so gut er konnte. Was war dabei natürlicher, als daß sich landsleute am meisten aneinander anschlossen und ihre gedanken austauschten! Die gruppen, die sich so bildeten, waren daher meist landsmannschaftliche. Daß man auch die bekanntschaft der im *college* weilenden engländer oder amerikaner suchte und bei manchem von ihnen liebenswürdiges entgegenkommen fand, war natürlich; aber man konnte es diesen doch schließlich nicht verdenken, wenn sie sich am meisten aneinander selbst anschlossen und nicht gerade als versuchsobjekte für mehr oder minder unbeholfene sprechübungen dienen wollten. Wer klug war, ging seinen landsleuten soviel als möglich aus dem wege und wechselte namentlich bei tisch seinen platz so oft als möglich. Aber so manche nette bekanntschaft man auch machen konnte, dauernd ist wohl keine geblieben; das verhinderte schon der wechsel, der unter den insassen nach beendigung des ersten teiles eintrat. Jedenfalls ist ein so enger zusammenschluß, wie er 1901 nach Hofschultes schilderung[1] unter den insassen des Worcester College stattgefunden hat, unter denjenigen des Balliol College nicht eingetreten. So sind wohl diejenigen am besten gefahren, die nur einen teil des meetings im *college* zubrachten und diese zeit neben dem anhören der vorlesungen auch dazu benutzten, sich für den zweiten teil eine wohnung auszusuchen, wo sie gelegenheit hatten mit gebildeten engländern zu verkehren und nicht mit ihren eigenen landsleuten oder anderen ausländern in berührung zu kommen, eine allerdings bei der großen zahl derselben etwas schwierige sache, bei der nur beharrlichkeit zum ziele führte. Und wer von einem aufenthalt in einem *college* absieht oder keine aufnahme findet (es wird immer nur eines derselben zur verfügung gestellt), der tut wohl daran, sich schon einige tage vorher nach Oxford zu begeben, um nicht eine zu große enttäuschung zu erleben. Denn die häuser, in denen man anschluß an die mitglieder der familie findet, und wo man mit ihnen wenigstens bei den mahlzeiten zusammen ist, sind nicht sehr zahlreich;

---

[1] Hofschulte, *University Extension Movement in England.* Programmabhandlung des realgymnasiums von Münster i. W., 1901.

in den meisten ist man durchaus auf sich selbst angewiesen, und auch eigentliche *boarding-houses*, wie es deren in London so viele gibt, findet man nur in beschränkter anzahl. Besser waren in dieser hinsicht die damen in Lady Margaret Hall zufrieden, deren sich die dort wohnenden vorsteherinnen und dozentinnen einigermaßen annahmen. Von vielen seiten wurde auch bedauert, daß gar keine vorkehrungen für praktische übungen getroffen worden waren, trotzdem die ausländer an zahl ein drittel aller hörer darstellten. Dies fiel um so mehr auf, als im vorhergehenden *Summer-Meeting* zu Cambridge 1902 für solche übungen gesorgt war. Und es läßt sich nicht leugnen, daß hier wirklich ein bedürfnis vorliegt, durch dessen befriedigung sich die veranstalter des meetings den dank der ausländischen gäste verdienen würden. Denn viele von ihnen verwenden doch die ferien nebst einem kurzen urlaub zu einem solchen studienaufenthalt und würden es sicher mit freuden begrüßen, wenn ihnen gelegenheit gegeben würde, sich nicht bloß rezeptiv zu verhalten, sondern selbst praktisch zu betätigen. Hat einer pech, so kann er ebenso klug wieder nach hause kommen, als er fortgegangen ist, ohne daß ihn jemand auf seine fehler aufmerksam gemacht hat, und darin liegt eben meiner ansicht nach die gefahr solcher großen versammlungen. Ladet man aber, wie es doch von beiden universitäten aus geschieht, das ausland zur teilnahme an den meetings ein, so muß man auch für dessen bedürfnisse sorgen und sich nicht bloß begnügen, das geld einzustecken. Phonetische übungen, lese- und vortragsübungen und gelegenheit zur anfertigung und besprechung von schriftlichen arbeiten unter der leitung eines phonetisch richtig geschulten mannes, der möglichst viele moderne sprachen praktisch beherrscht, sind m. e. ein unbedingtes erfordernis und würden manchen veranlassen, auch über das *Summer-Meeting* hinaus in den universitätsstädten zu bleiben. Da die vorlesungen in der hauptsache vormittags stattfinden, so könnten auf diese weise die nachmittage sehr gut verwendet werden, und es bliebe trotzdem noch genug zeit zur erholung übrig. Zwar las dr. Sweet, der in Deutschland wohlbekannte phonetiker, auf wunsch einiger hörer seines kollegs über mittelenglisch, im II. teil des meetings über phonetik, aber in seiner privatwohnung und zu einer zeit, wo in den Examination Schools die anderen vorlesungen stattfanden, was einen besuch derselben unmöglich machte. Im anschluß an seinen *Primer of Phonetics* besprach er in 9 stunden, für welche er sich 30 *s.* zahlen ließ, das ganze system der phonetik und schloß auch wohl praktische übungen daran; aber im ganzen überwog doch die theorie, und das gebiet war zu umfangreich, denn es erstreckte sich auf alle in den verschiedenen sprachen vorkommenden laute, statt sich auf die bekanntesten sprachen zu beschränken; so konnte ein großer nutzen dabei nicht herausspringen. Zudem wurde von den meisten hörern dieses herrn über seine nicht anregende vortragsweise klage geführt.

Was nun die anderen vorlesungen anlangt, so wurde hier für den niedrigen preis (£ 1.10) außerordentlich viel geboten. Sie zerfielen in 6 gruppen: 1. geschichte, 2. litteratur, 3. naturwissenschaften, 4. nationalökonomie, 5. kunstgeschichte, 6. theologie; außerdem kamen noch verschiedene extravorlesungen hinzu. Das meeting 1903 war als eine fortsetzung desjenigen des jahres 1901 gedacht. Während in diesem die angelsächsische und altenglische periode bis zum erlaß der Magna Charta 1215 behandelt worden war, waren diesmal vorlesungen über die mittelenglische periode vorgesehen (1215—1485, dem sieg Heinrichs VII. über Richard III. und beginn des Tudorregiments), und zwar kamen im I. teil (1. bis 12. august) die haupterscheinungen der *englischen* geschichte, litteratur und kunst dieses zeitraumes zur behandlung, während im II. teil (14. bis 24. august) die hauptsächlichsten tatsachen der allgemeinen *europäischen* geschichte besprochen wurden. So ließen sich wenigstens drei gruppen unter einem gemeinsamen gesichtspunkte vereinigen. Auch einige theologische vorlesungen suchten sich an dieses programm anzuschließen, sie behandelten aber sonst probleme von allgemeinem interesse. In der naturwissenschaft suchte man in drei unterabteilungen: chemie, elektrizität und bakteriologie zu erweisen, wie die wissenschaft in den dienst der industrie treten müsse, und in der nationalökonomie wurden fragen von aktueller wichtigkeit erörtert wie freihandel oder schutzzoll, zollvereine und vorzugstarife, reichssteuer und landsteuer, die berechtigung der ringbildung und andere. Eine ganze anzahl solcher zeitgemäßer fragen bildete den gegenstand der abends von 8.30 ab stattfindenden vorlesungen, die an ein größeres publikum gerichtet waren. Soweit sie in dieser zeit lagen, konnte auch referent sie besuchen; im übrigen hielt er sich von den naturwissenschaftlichen vorlesungen fern, da diese fast ausnahmslos mit den oben erwähnten über geschichte und litteratur zusammenfielen. Die vorlesungen über kunstgeschichte fanden meistens nachmittags von 5.30 bis 6.30 statt, von theologischen besuchte er diejenigen der unitarischen gelehrten im Manchester College, außerdem auch die gottesdienste in verschiedenen kirchen der stadt. Somit kann er über die anderen vorlesungen nicht aus eigener anschauung urteilen; doch wurde über einige derselben, besonders über diejenigen über elektrizität und chemie geklagt. Und auch unter den anderen vorlesungen waren gewiß manche die zu wünschen übrig ließen oder schlechterdings ungenügend waren aber doch nur wenige. Ich lege hier nicht den scharfen maßstab an wie es Geyer im novemberheft des XI. bandes tut, denn neben manchen oberflächlichen und bloß orientirenden wurden doch auch recht treffliche vorlesungen geboten. Wer freilich gekommen war, um recht tiefgründige wissenschaft zu hören, wird oft unbefriedigt gewesen sein. Großartige neue wissenschaftliche entdeckungen wurden hier nicht gegeben. Es wurde aber auch immer von den dozenten hervorgehoben daß sie solche nicht geben wollten, sondern daß es ihre absicht war

anregend zu wirken. Und anregungen wurden in großer menge gegeben, wenn auch, um ein zusammenhängendes ganze zu bieten, hier und da eine vorlesung etwas kurz wegkam. Dazu muß man auch immer sich vor augen halten, für was für ein publikum die vorlesungen bestimmt waren: gemäß den zwecken des *University Extension Movement* doch für solche leute, denen eine universitätsbildung nicht zuteil geworden ist. Und wenn sich auch viele akademisch gebildete unter den zuhörern befanden, so herrschten doch jene bei weitem vor, und in manchen vorlesungen sah man überhaupt bloß solche. Die hauptsache ist, daß hier interesse erweckt werden soll für die im ganzen lande stattfindenden kurse des *University Extension Movement*, denn das meeting soll einen sammelpunkt für jene kreise bilden, lehrende und lernende in engere berührung miteinander bringen, ihnen gelegenheit zum ideenaustausch bieten und die vorurteile gegen die ausbreitung der universitätsbildung zerstreuen. So liegt der wert dieser meetings nicht in erster linie in der aneignung von kenntnissen, denn schließlich kann in dem kurzen zeitraum von drei wochen doch recht wenig gelernt werden, wenn auch die anregung, die durch die berührung mit fachkennern gegeben wird, keineswegs gering anzuschlagen ist, sondern darin, daß sie verständnis und begeisterung zu erwecken suchen; und es ist dankbar anzuerkennen, daß die leitung mit erfolg bemüht war, einen gemeinsamen gesichtspunkt zu gewinnen, unter den die vorlesungen traten, und die bekanntschaft der hörer mit einer ganzen anzahl bedeutender gelehrter und anderer im öffentlichen leben stehender männer von gutem klang vermittelte, die von allen teilen Englands für das meeting gewonnen worden waren. Je besser vorbereitet der einzelne dorthin kam, um so mehr werden die vorlesungen für ihn von nutzen gewesen sein. Mit dem programm derselben hatte das sekretariat eine ganze liste von büchern verschickt, deren studium vor dem besuch des meetings für wünschenswert erachtet wurde; auch damit war der mehr orientirende charakter derselben schon angedeutet.

Eröffnet wurde das meeting am abend des 1. august, der diesmal unglücklicherweise auf einen samstag fiel, durch eine ansprache des amerikanischen gesandten in England, exzellenz Choate, vor einer festlichen, dichtgedrängten menge in dem großen hörsaale der neuen Examination Schools. In feierlichem zuge, an dessen spitze der vizekanzler der universität einherschritt, und an dem die meisten in Oxford anwesenden professoren und dozenten in ihren malerischen *caps and gowns* teilnahmen, wurde er auf das podium geleitet, wo diese alle um ihn herum platz nahmen. Er entledigte sich seiner aufgabe mit gutem humor und großer beredsamkeit. Von der tatsache ausgehend, daß er als amerikaner eigentlich am wenigsten dazu berufen sei, ein meeting zu eröffnen, das das mittelalter (bis 1485) zum gegenstand seiner betrachtung machen wollte, da ja Amerika zu dieser zeit noch gar nicht entdeckt gewesen sei, gab er ein bild von der entwickelung des

erziehungswesens in seinem vaterlande und verbreitete sich besond
über den wert neuer methoden im höheren erziehungswesen, wobei
für Amerika ein gewisses verdienst in anspruch nahm, da man si
hier am meisten bemühe, die erziehung mit den bedürfnissen des lanc
in einklang zu bringen und neue bahnen und wege zu suchen. I
sonders rühmend gedachte er der finanziellen opfer seiner reich
mitbürger, die eine ehre darein setzten, durch reiche stiftungen c
bildungswesen zu befördern. Das *englische* erziehungswesen macl
am folgenden montag professor Sadler von der Victoria Universi
Manchester, zum gegenstand seiner betrachtung, der in England
einer der besten fachmänner für das so verwickelte gebiet des sekund
schulwesens angesehen wird, da er im auftrage des unterrichtsministeriu
die untersuchungen darüber geleitet und in vielen bänden veröffentlic
hat. Sein thema lautete: *Education and Fiscal Policy* und knüpfte
die von Chamberlain hervorgerufene schutzzollpolitikbewegung an.
zeigte, daß bei der erörterung über dieses system man vor allen ding
sein augenmerk darauf richten solle, welche bedeutung die einführu
sehr notwendiger *verbesserungen im unterrichtswesen* für die erhöhu
der sozialen und finanziellen wohlfahrt Englands und die verstärku
des gefühls des zusammenhangs zwischen den einzelnen teilen d
britischen weltreichs haben könnte. Nach seiner meinung beding
eine gesunde schutzzollpolitik geradezu ein gut entwickeltes syste
körperlicher, geistiger und sittlicher erziehung, und er hielt es für vi
besser, die güte der landwirtschaftlichen produkte Englands dur
verbesserung des elementar- und sekundarschulwesens und anlegu
von fach-, besonders landwirtschaftsschulen zu erhöhen, als sie dur
hohe zölle zu schützen. Mit großer freimütigkeit legte er die schwäch
des englischen unterrichtswesens dar, dessen mangel an einheitlich
geschlossenheit er vor allem beklagte; die verschiedenen stufen d
elementar-, sekundar- und universitätsbildung müßten besser ineinand
greifen und besonders das sekundarschulwesen nach einheitlich
gesichtspunkten reformirt werden; den universitäten müßten technisc
hochschulen nach dem muster Deutschlands an die seite treten. Au
eine verbesserung der unterrichtsmethode forderte er, die jetzt me
auf ein einpauken von kenntnissen für die vielen examina als auf ei
harmonische entwickelung von geist und körper ausgehe. Dazu müß
aber zuerst die lehrerbildung selbst auf eine höhere stufe gehob
werden, und die besten und fähigsten leute müßten durch angemesse
gehälter veranlaßt werden, sich diesem berufe zu widmen, die dar
nach den besten methoden vorgebildet, auch geeignet sein würden,
den schulen neue bessere methoden einzuführen. Das koste freili
geld, viel geld; und doch sei England reich genug, viel für diese hoh
zwecke auszugeben, wenn nur erst einmal deren wichtigkeit erkan
worden sei. — Das waren ansichten, die im lauf des meetings imm
und immer wiederkehrten. Besonders suchten die freihändler dadur

die notwendigkeit der von Chamberlain geforderten schutzzollpolitik zu entkräften und zu zeigen, wo eigentlich der hebel angesetzt werden müßte, um England konkurrenzfähig zu erhalten. In einer abendvorlesung zeigte professor Meldola, der direktor der chemischen abteilung des Finsbury Technical College, die großen fortschritte Deutschlands auf dem gebiete der chemischen industrie. Das rasche emporblühen des handels Deutschlands und Amerikas und die beeinträchtigung des englischen handels durch diese beiden länder sei hauptsächlich die folge des umstandes, daß diese es viel besser verstanden hätten, die wissenschaft der industrie und der verbesserung der fabrikationsmethoden dienstbar zu machen; daher sei es für die alten englischen universitäten höchste zeit, ihr augenmerk mehr auf die angewandten naturwissenschaften zu richten und den ökonomischen wert naturwissenschaftlichen wissens besser zu schätzen als bisher, wenn sie nicht von den sogenannten *Polytechnics* (gewerblichen fachschulen) und *Technical Colleges* überflügelt werden wollten, die beständig bestrebt seien, ihr unterrichtsniveau zu heben und ihre schüler zu wissenschaftlichen denkern und arbeitern auf dem gebiete der industrie heranzubilden. Und in der letzten woche wurde sogar eine besondere konferenz über die „verbindung der naturwissenschaft mit der industrie" unter dem vorsitze von Sir Philip Magnus, dem vorsteher des technischen unterrichtswesens des *London County Council*, abgehalten und von diesem mit einer warmen ansprache eröffnet. Auch er ging von Chamberlains schutzzollpolitik aus, durch welche dieser den export Englands heben wollte. Aber seiner meinung handle es sich eher darum, den wert der auszuführenden artikel zu heben durch anwendung besserer und wissenschaftlicherer methoden in der erzeugung derselben, die notwendigerweise zu einer reihe von ununterbrochenen verbesserungen in der konstruktion der maschinen und den fabrikationsprozessen führen müsse. Bisher hätten sich die britischen fabrikanten leider zu gleichgültig den vorteilen gegenüber verhalten, welche die wissenschaft für die industrie haben könnte, und der staat hätte zu wenig getan für die finanzielle unterstützung und die beaufsichtigung technischer hochschulen von gleicher leistungsfähigkeit wie die in Deutschland und Amerika, welche in diesen ländern das emporblühen von industriezweigen ermöglichen, die ebensogut auch in England hätten betrieben werden können. Der staat aber sei verantwortlich für die möglichkeit der anwendung der wissenschaft für jeden industriezweig, der sich als nützlich und gewinnbringend für das land in seiner konkurrenz mit den anderen erweise.

So trat man auf allen seiten für eine verbesserung des höheren bildungswesens ein. Ja, ende august erschreckte Sir Norman Lockyer bei der versammlung der *British Association* in Portsmouth in seinem eröffnungsvortrag über „die macht der gehirnarbeit" (*On Brain-power*) seine mitbürger sogar durch die nicht geringe forderung von

£ 24000000 für die verbesserung der alten und die errichtung neuer universitäten und technischer hochschulen. Auch nach anderer seite hin stand das meeting unter dem eindruck des Chamberlainschen schutzzoll- und großenglischen zollvereinsplanes. An zwei aufeinanderfolgenden abenden wurde das *pro* und *contra* desselben von angesehenen, im öffentlichen leben stehenden männern erörtert, und darauf wurde eine anregende debatte über diese frage im *Union Club* veranstaltet, zu welcher die kursisten eingeladen wurden, und welche ihnen einen recht genußreichen abend bereitete.

Für die in den geschichtlichen vorlesungen zur behandlung kommende periode gab herr Marriott, der sekretär des meetings, eine allgemeine einleitung, in welcher er in großen zügen ein bild dieser periode entwarf. In ihr werde die einheit Englands, die mit der Magna Charta anhebt, fortgeführt und befestigt, bis sie dann mit der thronbesteigung Heinrichs VII. nach der schlacht bei Bosworth ihr ende erreichte. Daher bezeichne diese thronbesteigung für England den anbruch einer neuen zeit, denn dieser könig, der durch seine heirat mit Elisabeth von York die ansprüche der beiden miteinander streitenden parteien von Lancaster und York in seiner person vereinigte, sei der erste jener kraftvollen herrscher aus dem hause Tudor, unter denen die macht Englands im gegensatze zu seiner zerrissenheit in den kriegen der Rosen sich immer mehr emporhob. Derselbe herr hielt während der zweiten hälfte des meetings einen besonderen zyklus von vorlesungen über die entwickelung der englischen verfassung seit der revolution von 1688 ab. Nachdem er einleitend ihre hauptsächlichsten besonderheiten: ihre ununterbrochene entwickelung, ihre dehnbarkeit infolge des nichtvorhandenseins von grundgesetzen, ihre unparteilichkeit und ihre unwirklichkeit, die sie fast als eine verhüllte republik erscheinen lasse, unter fortwährendem hinweis auf die verfassungen der kontinentalen länder hervorgehoben hatte, führte er in klarer weise seinen hörern die stellung und wirksamkeit ihrer einzelnen faktoren, der krone, des ministeriums, des ober- und unterhauses, vor, allerdings in einer etwas breiten weise, die wohl aus dem wunsche hervorgehen mochte, sich seinen ausländischen hörern recht verständlich zu machen. Im übrigen lag auf seinen schultern die hauptlast der leitung und der repräsentation, der er sich mit seiner gemahlin mit großem eifer unterzog, und wer die summe der von ihm geleisteten arbeit recht ermißt, wird schließlich über seine sich etwas breit machende und selbstbewußtsein verratende art, die bei manchen kursisten anstoß erregte, hinwegsehen.

Natürlich wurde nicht eine zusammenhängende darstellung der zeit von 1215—1485 geboten, sondern es wurden die einzelnen bedeutsamsten phasen der entwickelung der englischen geschichte hervorgehoben, von denen für jede ein besonderer dozent gewonnen worden war. Freilich trat es im verlaufe derselben oft hervor, daß die

abgemessene seit zu kurz war, worüber die herren sich oft selbst beklagten, so wenn z. b. die lange regirungszeit Eduards III. und seine kriege in einer stunde behandelt werden mußten; und es wurde daher oft nicht mehr als eine übersicht geboten. Doch machte sich überall das bestreben geltend, das wesentlich charakteristische des zeitraums — und zwar besonders die entwickelung der sozialen zustände und der parlamentarischen einrichtungen — hervortreten zu lassen. Es kann natürlich nicht meine aufgabe sein, den inhalt der einzelnen vorlesungen auch nur zu skizziren, sondern ich muß mich mit einigen andeutungen begnügen. Die titel der einzelnen vorlesungen lauteten: 1. *The Great Charter and its Confirmation* (Mr. Jenks); 2. *Simon de Monfort* (Mr. Hassall); 3. *Parliament in the 13th Century* (Mr. Jenks); 4. *Edward I.* (Mr. Penson); 5. *Edward III. and the French War* (Rev. W. K. Stride); 6. *Oxford in the 14th Century and Wycliffe's Connection with Oxford* (Rev. Dr. Rashdall); 7. *Wars of the Roses and the Paston Letters* (Mr. Joffrey); 8. *Joan of Arc* (Mr. Hutton). Außer der zuletzt genannten konnte ich alle vorlesungen besuchen. Diejenigen über die Magna Charta, über die entwickelung des englischen parlaments und über die Paston Letters waren die interessantesten. Der Magna Charta maß prof. Jenks, im gegensatz zu anderen gelehrten, als einem dokument der freiheit und unabhängigkeit des englischen volkes, einen sehr geringen wert bei. Seiner meinung nach war die abfassung derselben keine von der ganzen nation ausgehende bewegung, sondern eine verstärkung und erweiterung der rechte des feudalen adels dem königtum gegenüber; denn die rechte, die dem gemeinen mann darin gewährt werden, treten jenen gegenüber ganz zurück; ihre zahl beläuft sich nur auf drei, während doch die *villains* fünf sechstel der ganzen bevölkerung darstellten. Ganz unsicher sei, wer mit dem *freeman* gemeint war, der nur mit zustimmung seiner standesgenossen und nach den gesetzen des landes ergriffen, gefangen, gepfändet und geächtet werden konnte; jedenfalls sei es die nur sehr wenig zahlreiche klasse der *freeholders*. Und das im 14. artikel geschaffene *Commune Concilium* wäre nur eine fortsetzung des schon unter den normannischen und dem hause Anjou entstammenden königen bestehenden *Great Council,* denn ihm gehörten die erzbischöfe, bischöfe, äbte, grafen, großen barone und vom könige abhängigen lehnsträger an. Das sei aber nur ein kleiner bruchteil des englischen volkes, folglich wäre es keine nationale vertretung, da nicht alle, auch nicht einmal die bedeutenderen klassen des volkes, darin vertreten waren, das volk somit kein recht auf bewilligung der steuern hatte. Der charakter der ganzen bewegung wäre überhaupt nicht national, sondern reaktionär, darauf ausgehend, die feudalrechte des adels in ihrem ursprünglichen umfange wieder herzustellen und zu erweitern und die macht des königs soweit als möglich zu beschränken, gegenüber dem bestreben Johanns, die königliche gewalt nach dem vorbild Philipp Augusts von Frankreich zum absolutismus auszubilden.

Den besten beweis für diese seine ansicht erblickt der vortragende in der entwickelung der verfassung, denn die nationale verfassung sei erst in den folgenden jahrhunderten, wie die geschichte des parlaments im 13. jahrhundert zeigt, errungen worden; immer neue bestimmungen seien geschaffen worden, und von der verfassung von 1215, die für das volk nichts getan hatte, sei so gut wie nichts übrig geblieben. Im zusammenhang mit den Rosenkriegen wurden dann zuletzt die *Paston Letters* besprochen, die erst vor kurzem, nachdem sie durch kauf in den besitz des Britischen Museums gekommen waren, vollständig herausgegeben worden sind. Es sind über 1000 briefe, die zwischen den mitgliedern einer familie in Norfolk gewechselt worden sind, von denen einige an den kriegen selbst beteiligt waren, so daß sich die politischen ereignisse jenes zeitabschnittes darin widerspiegeln. Da die anderen familienmitglieder auf dem lande lebten, so erfahren wir darin ebenfalls viel über die sozialen zustände, über sitten und gebräuche. So geben die briefe eine gute vorstellung von den politischen und sozialen zuständen dieser übergangsperiode von 1422—1509, über welche sie sich erstrecken, von der anarchie, den kriegen und dem blutvergießen, die im lande herrschten, von dem letzten aufglühen des feudalismus und dem beginn der absoluten königsherrschaft, von dem immer weiter um sich greifenden verfall der kirche und dem zunehmenden einfluß *Wycliffes* und den ersten anzeichen der reformation. Von Wycliffes wirken selbst wurde auf dem hintergrunde der zustände Oxfords im 14. jahrhundert eine interessante darstellung gegeben, die an eindruck noch bedeutend gewonnen haben würde, wenn die vortragsweise des dozenten (Rev. Dr. Rashdall) eine bessere gewesen wäre. Ein anderer vortrag behandelte *Roger Bacon*, den großen scholastiker des mittelalters, der seiner zeit so weit vorausgeeilt war, daß noch heute die von ihm gesteckten ziele nicht erreicht seien. Um den einfluß des papsttums auszudehnen und den einfluß des islams zu brechen, wollte er die schulen des westens reformiren und strebte eine höhere geistesbildung an, in welcher die naturwissenschaft mit der religion hand in hand ginge, in der festen überzeugung, daß es keine schranke zwischen beiden gebe, daß die grenzen des strengen kirchenglaubens der erweiterung fähig seien, daß kirchliche wahrheit und wissenschaftliche wahrheit offenbarungen seien, die aus derselben quelle hervorgingen und dasselbe ziel hätten, daß die wahrheit der wissenschaft immer wachse, und daß diejenigen die schlimmsten feinde der menschheit seien, die ihren fortschritt aufhalten wollen. — Über den „schwarzen tod“, der nur der sage, nicht aber der wahrheit nach im 14. jahrhundert so unermeßliche opfer erfordert habe, sprach Rev. Dr. Jessopp, ein wohlbekannter und sich großer beliebtheit erfreuender geistlicher, der diese landplage vor jahren zum gegenstand besonders eingehender studien gemacht hatte.

(Schluß folgt.)

Frankfurt a. M. Dr. Wilh. Ellmer.

BESPRECHUNGEN.

ALBRECHT REUM, *Französisches übungsbuch für die oberstufe.* Ausgabe A. Für die oberklassen der gymnasien, realgymnasien und oberrealschulen. Bamberg, Buchner. 1902. X, 229 s. M. 2,—.

Wie die früheren lehrbücher von Reum beifall und anerkennung gefunden haben, so bedeutet auch das vorliegende eine tüchtige leistung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts. Der verfasser steht auf dem standpunkte der reform; er will durch sein buch zum ausbau derselben auf der obersten stufe beitragen; der schüler soll mit den haupterscheinungen der französischen syntax auf induktivem wege vertraut gemacht werden. Daher beginnt er jedes der zehn kapitel mit einem größeren lesestück, in dem die für den besonderen fall zu berücksichtigenden regeln verarbeitet sind. Daß die stoffe größtenteils der französischen litteraturgeschichte entnommen sind, wird wohl keinen tadel erfahren. In der tat ist ja für den betrieb der litteratur kein rechter platz im unterricht, und so kann es nur angenehm sein, wenn bei gelegenheit des eigentlich rein sprachlichen ein auf einem sonst vernachlässigten gebiete liegender inhalt berücksichtigt wird. Jedem lesestück reihen sich die als fragen oder satzskizzen gegebenen syntaktischen übungen an. Die art derselben, die sich hauptsächlich als ergänzung charakterisirt, ist aus den früheren Reumschen büchern bekannt und findet sich auch in anderen, besonders solchen, welche das übersetzen nicht pflegen wollen. In der tat wird letzteres dadurch ganz vermieden. Diese übungen nötigen, wie der verfasser richtig sagt, „zu raschem verstehen und zu französischem denken und erziehen zu der beim sprechen einer fremden sprache so nötigen schlagfertigkeit“, die durch das übersetzen nicht im mindesten zu erreichen ist. Die auswahl der texte ist zu loben. Die französischen fragen sind angemessen, nur müßten zu allgemeine fragen vermieden werden, auf die man nicht recht antworten kann, wie: *Comment est le chat?* Die angehängten übungen zum übersetzen aus dem deutschen ins französische sind nach allem vorhergehenden nicht nötig; sie sind auch wohl nur

eine konzession an die lehrpläne und die prüfungsordnungen, oder ein zugeständnis an die kollegen, die sich nicht davon losmachen können — oder dürfen.

Karl Wimmer, *Lehrgang der französischen sprache.* I. teil: Die vollständige formenlehre. Zweibrücken, F. Lehmann. 1902. 302 s. Geb. m. 3,—.

Der verfasser bezeichnet als zweck seines buches „allseitige sprachdurchbildung". Die übungen streben an: 1. sorgfältige lautschulung und fließendes sinngemäßes lesen; 2. grammatische sicherheit in den wichtigsten spracherscheinungen unter vermeidung jeglicher spitzfindigkeiten; 3. aneignung eines ausgiebigen wortschatzes mit steter berücksichtigung der wortbildung, synonymik und phraseologie; 4. gewandtheit im mündlichen und schriftlichen gebrauche der fremden sprache. Das ist ein schönes ziel! Wie sucht es der verfasser zu erreichen? Vorausgeschickt sind „phonetische übungen", d. h. die einzellaute werden in umschrift gegeben, wobei die lautschrift, fast lauter deutsche buchstaben, nicht durchweg als glücklich bezeichnet werden kann, wie z. b. ßch, was den in der schrift durch *ch* ausgedrückten laut darstellen soll. Das erste kapitel erweckt einen guten eindruck: es geht von dem schulzimmer aus: *Où est l'école? Voilà la table* etc. Im zweiten kapitel kommt verarbeitung und erweiterung dieses stoffes nebst grammatik (artikel), konversation: *Où est la table?* usw. Dann folgen *exercices dictés*, sodann: „setze den bestimmten artikel vor folgende wörter —"; komposition: „zeige gegenstände des schulzimmers". Was soll aber nr. VIII: *Thème* und umformung? „Hier ist der saal. Wo ist der teich? usw." Das ist doch keine umformung! — Nach diesem konsequent durchgeführten plane ist das ganze buch bearbeitet. Es ist also alles ganz schön bis auf die umformungen, die nach und nach ganz in übersetzungsstücke ausarten. Was die auswahl der französischen texte angeht, so kann ich mich mit erleichterten bearbeitungen von stücken wie *La chèvre de M. Seguin* und *Le sous-préfet au champ* nicht einverstanden erklären. — Der grammatische teil beginnt mit einer lautlehre, in der die vokalische bindung, das fehlen des stimmverschlusses, nicht berücksichtigt ist. In der grammatik ist der ausdruck hier und da nicht sehr geschickt, z. b. „ist der fragesatz durch *que* eingeleitet, so wird die deutsche fragestellung gebraucht"; „man bildet den superlativ durch vorsetzung des bestimmten artikels vor den komparativ". Wie ist's mit *mon meilleur ami?* Mit der zu weit gehenden berücksichtigung der sogenannten französischen aussprachereform kann ich mich nicht einverstanden erklären. Was danach allenfalls gestattet ist, d. h. in den prüfungen nicht als fehler angerechnet werden soll, wollen wir doch nicht als das regelrechte lehren, wie *mille huit cent!* Dann doch auch *cents!* Warum setzt dann der verfasser überhaupt noch bindestriche? Nur *soixante quinze* schreibt er ohne solchen. Gerade in dieser beziehung muß vorsicht und mäßigung empfohlen werden.

H. Breymann, *Französisches elementarbuch für gymnasien und progymnasien.* München, R. Oldenbourg. 1902. 132 s. M. 1,80, geb. m. 2,10.

Das buch, das in der hauptsache nur eine verbesserte und vermehrte auflage des elementarbuchs für realschulen ist, zeigt die bekannten vorzüge seiner vorgänger. Die natürlich zusammenhängenden stücke gehen von der familie aus und bringen anregenden, für den anfänger geeigneten stoff. Bei aller anerkennung der oft gerühmten trefflichen eigenschaften der Breymannschen bücher kann ich doch nicht umhin, gerade im interesse des werkes, von meinem standpunkte aus einige ausstellungen zu machen. Das eigentliche verbum setzt zu spät ein, so daß die ersten lektionen sich auf die benutzung von *avoir* und *être* beschränken; zwar treten bald die *part. passés* hinzu, allein recht lebensvoll werden die sätze dadurch nicht. Und dann: trotz der zusammenhängenden französischen texte bringen die „übungen“ zum übersetzen ins französische im ersten teil des buches fast nur einzelsätze, die auf zusammenhang keinen anspruch machen können. Das hätte der verfasser, meine ich, doch leicht vermeiden können. Die einzelnen lektionen beigefügte „konversation“ muß ich für überflüssig erklären. Die angehängte kurze grammatik entspricht, wie nicht anders zu erwarten war, allen anforderungen.

W. Mangold, *Grammatik der französischen sprache für die obere stufe höherer lehranstalten.* Ausgabe A: Für gymnasien und realgymnasien. 3. aufl. Berlin, J. Springer. 1902. XII, 144 s. M. 1,40.

Die 3. auflage des vortrefflichen buches enthält keine wichtigen änderungen gegen die vor zehn jahren erschienene zweite. Zu den aus dem *Dictionnaire de l'Académie* genommenen beispielen sind jetzt noch andere gekommen, die aus dem Leyguesschen erlaß und aus den Toblerschen *Vermischten beiträgen* I—III entlehnt sind. Auch im übrigen stützt Mangold sich vielfach auf Tobler; schade, daß er die weiteren hefte der beiträge nicht mehr benutzen konnte! Dankenswert ist, daß er jetzt auch mit dem teilungsartikel gebrochen hat, wie sich überhaupt ein streben nach immer größerer vertiefung bei ihm zeigt. Daß er sich dabei von der „regelseligkeit der grammatiker“ ferngehalten hat, soll ausdrücklich anerkannt werden. So berechtigt die beschränkung auf das regelmäßige und allgemein gebräuchliche, die scheidung des wichtigeren von dem weniger wichtigen ist, so wird man doch wohl die erklärung der einen oder anderen grammatischen erscheinung, die nicht gerade zu den seltenheiten gehört, nur ungern vermissen, so *à qui mieux mieux*, *à qui* mit dem *conditionnel*, u. a. Der possessive gebrauch von *à* ist bei dem betonten pronomen erwähnt: *C'est mon Potsdam à moi*, dazu wären auch andere fälle zu ziehen wie: *Là où son régiment est caserné*, *à l'autre* (Coppée, *La vieille tunique*); *Je ne peux pas vous dire son nom*, *à l'autre* (ibid.); vgl. deutsch: „dem andern seinen namen“. Indes will ich allerlei anderes, was ich vielleicht noch gern gefunden hätte, zurückhalten, da bei dem berechtigten streben

nach kürze es nicht zu vermeiden sein wird, daß manche wünsche nicht berücksichtigt werden, zumal in vielen fällen die ansichten über das nötige und das entbehrliche verschieden sein werden. Der anhang IV, die zur einübung bestimmter kapitel dienenden sätze, hat mit dem buche eigentlich nichts rechtes zu tun; der verfasser erklärt auch selbst, er hätte sie lieber weggelassen, aber verschiedene kollegen wollten sie nicht gern entbehren. Wünschenswert wäre ein das auffinden erleichterndes register.

W. NICOLAŸ, *Elementarbuch der französischen sprache für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen.* Wiesbaden, O. Nemnich. 1901. VIII, 183 s. Geb. m. 2,50.

Eine recht erfreuliche erscheinung! Der verfasser ist mit recht der ansicht, daß auch für junge kaufleute, die zum erstenmal an die französische sprache herantreten, vor allem eine sprachliche bildung mehr allgemeiner art vermittelt werden müsse; daß nicht gleich von vornherein mit briefen und kaufmännischen phrasen anzufangen ist, vielmehr stoffe geboten werden, die aus dem praktischen leben genommen und in ihm zu verwerten sind; die auf die korrespondenz vorbereiten, aber sie nicht ausschließlich zum gegenstand haben. Der verfasser gibt in der vorrede eingehende anweisung, wie er sich den gebrauch des buches denkt. Er steht dabei ganz auf dem neueren methodischen standpunkte, und die praktischen ausführungen in den *exercices* entsprechen seinen theoretischen erörterungen. Ausgehend von der unmittelbaren anschauung, kommt er unter gründlicher, vielseitiger verarbeitung des stoffes nach und nach zu dem speziell den kaufmann angehenden sprachmaterial, wobei er es verstanden hat, durch die wahl der texte und die art der behandlung trockenheit und einseitigkeit zu vermeiden, so daß das interesse stets rege bleibt. Die französischen fragen hätten aber nicht in der ausführlichkeit gegeben zu werden brauchen; so bleibt dem lehrer kaum noch etwas anderes zu fragen, und fragen, die der schüler nicht vorher gedruckt gesehen hat, sind doch vor allem wichtig. Die grammatik enthält nur das notwendigste, ist aber ausreichend.

F. LESUISSE, *Konjugationstabelle der schwierigsten verben der französischen sprache.* 2. vollständig umgearbeitete auflage von G. BEAUJON. Dresden, F. Jacobi. 1903. 63 s. M. 0,80.

Habent sua fata libelli! Selbst von diesem büchlein konnte eine 2. auflage erscheinen! Es werden darin 127 der „allerschwierigsten“ französischen verba vollständig konjugirt; dazu gehören u. a. *nouer, remuer* u. dergl. Was daran „allerschwierigst“ ist, wird leider nicht gesagt. Im anhange sind „mehr als 400 verben“ alphabetisch geordnet. Zu diesem ausschreiben des lexikons — „arbeit“ ist das nicht mehr zu nennen — hat gewiß viel geduld gehört, die sich auch darin zeigt, daß der verfasser „330 einfache verben mit dem *imparfait* auf *-issais* (!)

und 28 mit dem *imparfait* auf *-ais*" gezählt hat. Als pädagogische merkwürdigkeit führe ich an, daß nicht nur angegeben wird, wie es heißen muß, sondern auch, wie es *nicht* heißen darf, z. b. „man sagt: *se rappeler quelque chose* und nicht: *se rappeler de* oder *à quelque chose*"; ‚also nicht: *je m'en rappelle*". Worin die vollständige umarbeitung besteht, habe ich bei einem vergleiche mit der ersten, ohne jahreszahl erschienenen auflage nicht herausfinden können.

G. Georgiadès, *Vademecum*. Die unregelmäßigen verba der französischen sprache. Wien u. Leipzig, F. Deuticke. O. j. 64 s. Kr. 1,50 = m. 1,25.

Das büchlein ist ebenso wertlos und zwecklos wie das vorige, nur ist das format kleiner, daher für „schülerzwecke" besser geeignet. Es ist ein mechanisches durchkonjugiren in allen formen, sogar mit den hilfsverben: *que je sois mort, que tu sois mort* und so fort. Es ist noch vollständiger als Lesuisse, da es auch das verb *ramentevoir* enthält. Was der verfasser mit dem zusatze auf dem titel: „im einklang mit den methoden Bechtel-Glauser, Fetter-Alscher, Ploetz etc." sagen will, ist ganz unverständlich; die genannten unterscheiden sich doch grundsätzlich, und in dem „Vademecum" methode?!

Weilburg. A. Gundlach.

Fr. Lotsch, *Grammaire française* à l'usage des écoles supérieures allemandes. Cours supérieur complémentaire. Leipzig, Renger. 1902. VIII, 170 s. M. 2,20; geb. m. 2,60.

Wir sind mit französischen schulgrammatiken reichlich gesegnet, und doch wird kaum je die grammatik eines andern den selbständigen lehrer auf die dauer völlig befriedigen; so neutral und unpersönlich der stoff an und für sich ist, so hängt doch die abfassung auch einer grammatik aufs engste mit der eigenart und der methode des lehrers zusammen; dem einen scheint dieses kapitel wichtig, dem andern jenes, der eine liebt knappheit, der andere, wie z. b. Lotsch, liebt behagliche breite, bald hat man bei den regeln die klassische sprache mehr im auge, bald mehr die moderne umgangssprache usw. Aus dieser verschiedenheit der anschauungen und des geschmackes heraus erklärt sich die unheimlich anwachsende flut von neusprachlichen grammatiken, in denen man neben lobenswerten verbesserungen im einzelnen nur selten einen neuen grundgedanken findet.

Zu diesen durchschnittsgrammatiken gehört auch das vorliegende buch von Fr. Lotsch. Sein wesentlichster vorzug ist, daß es den in Deutschland üblichen apparat von regeln und erklärungen in einfaches, korrektes französisch umgegossen hat. Aus der anspruchslos gehaltenen vorrede sei ein punkt berührt; es heißt da: *ce qui est un progrès . . . c'est de réserver cet enseignement grammatical proprement dit pour les classes supérieures.* Einverstanden, insoweit als dem grammatischen unterricht vorausgehen soll: *l'acquisition d'un certain usage pratique de*

la langue, d'un trésor de locutions etc. Daß aber in den obersten klassen eines gymnasiums noch grammatik betrieben werden sollte nach art des Lotschschen buches, das hieße die grammatik überschätzen. Mir scheint, die systematische grammatik gehöre ungefähr in die mitte der dem neusprachlichen unterricht gewidmeten lernzeit.

Lotsch teilt den stoff in *zwei* teile: den ersten, die formenlehre, nennt er unbegreiflicherweise: *Lexicologie ou Etude des mots considérés séparément*, seiner „wortkunde“ stellt er gegenüber die: *Syntaxe ou Etude des mots réunis en phrases.* Zum überfluß wurden diese unnötig langen titel noch durch das ganze buch hindurch auf jedes blatt gedruckt. L. hat eine unglückliche vorliebe für doppeltitel, so z. b. s. 88 *Verbe unipersonnel* (*sic*) *ou impersonnel.* Daß die lautlehre fehlt, will der verfasser rechtfertigen mit dem hinweis auf die *classes supérieures*, für die das buch geschrieben sei. Doch dann hätte er uns auch die vier seiten über silbentrennung und orthographie erlassen können.

Die grammatik ist breit angelegt, ohne gerade unübersichtlich zu sein. Deutlicher, angenehmer druck kennzeichnet sie als modernes schulbuch.

Zuerst, was lob verdient. Den praktischen sinn des verfassers beweisen u. u. § 21, wo wörter wie LE *groupe*, LA *dent*, UN *uniforme* zusammengestellt werden, *auxquels on donne souvent un genre fautif;* oder s. 97, anm. 1, wo der unterschied zwischen *je* VEUX *voyager* und *je voyagerai* erklärt wird. Oder § 227, wo unter dem — allerdings wenig sprachwissenschaftlichen — titel *suppression du pronom* gewarnt wird vor der übersetzung von „es, davon, dazu“ etc. in sätzen wie „ich zweifle daran, daß er kommt“. Obschon solche vergleichungen mit dem deutschen streng genommen nicht in eine grammatik, zumal nicht in eine französisch gehaltene, gehören, so lehrt doch die erfahrung, auch die des nach den grundsätzen der reform unterrichtenden, daß, trotz abschaffung der übersetzungsübungen, fehler wie *j'*EN *doute que l'égoïste soit heureux*, in aufsätzen häufig sind. Wie anders ihnen beikommen, als durch eine warnung vor dem deutschen, die begreiflicherweise mit einer vergleichenden erläuterung verbunden sein muß? Da auch der wiederholte mündliche rat meist nicht genügt, sind winke, wie sie Lotsch s. 12, 97, 1 und 143 gibt, zu begrüßen. — Ebenfalls sehr praktisch sind gegenüberstellungen von beispielen mit indikativ und konjunktiv s. 103, oder von präpositionen mit der entsprechenden konjunktion s. 112, *afin de — afin que, à moins de — à moins que.*

Gut und verhältnismäßig knapp ist das erste kapitel der syntax, die *wortstellung*, ausgefallen, s. 85. Gleiches lob verdient das immer schwierige kapitel *imparfait et passé défini*, obschon das *imparfait* in fällen wie *je lisais quand il entra* sehr unzutreffend *passé simultané* genannt wird. Warum nicht die herkömmlichen benennungen: *lisais* = *action interrompue, entra* = *action qui interrompt?* — Eine bemerkenswerte neuerung ist, daß der *conditionnel* auch in der formenlehre als

modus behandelt wird, was er doch in der mehrzahl der fälle sein möchte. — Daß das ministerielle toleranzedikt vom 26. februar 1901 berücksichtigt ist, braucht kaum hervorgehoben zu werden.

Nun zu den aussetzungen: manche kapitel der Lotschschen grammatik leiden noch am erbübel der alten lateinischen grammatik, die sich in der aufzählung der seltensten wörter und wortformen gefällt. Zu was in aller welt braucht der schüler den plural zu kennen von wörtern wie s. 13: *cal*, *narval*, *bail*, *plumail* oder *vantail*? Denn eins ist sicher: bis er solche raritäten in seiner lektüre antrifft, hat er die wörter schon längst wieder vergessen. Dasselbe gilt von den *verbes défectifs*: *férir*, *gésir*, *bruire*, *sourdre*; *issu* und *tissu* sind schon längst keine verbalformen mehr. — Ganz verfehlt ist die behandlung des DE *partitif*, wie es statt *article partitif* heißen sollte. Es liegt auf der hand, daß die drei fälle: DU *poisson*, DES *poissons* und *peu* DE *poisson(s)* zusammengehören; und zwar gehören sie m. e. ins kapitel der präpositionen. Statt dessen müssen wir uns diesen eigentümlichen gebrauch der präposition aus drei verschiedenen arten zusammenstellen; nämlich s. 15 bei der sog. „kasuslehre", s. 120 und s. 125, die vom artikel handeln. — Für den schüler verwirrend ist § 29, der in seinem ersten satz dem französischen eine eigentliche deklination abspricht, vier zeilen weiter unten aber sagt: *on* FORME *le génitif en plaçant* DE *devant l'accusatif.* — Inkonsequent ist es ferner, in der *Etude des mots considérés séparément* die wortstellung der personalpronomina zu behandeln. — Wenig übersichtlich ist § 34 mit dem umständlichen titel: *Remarques sur le changement d'orthographe des consonnes finales et principales exceptions.* Es handelt sich um die adjektiva, wo sich die kolonnenweise darstellung empfiehlt; die meisten der *remarques* werden dann für den beobachtenden schüler überflüssig. — Mit der euphonie treibt Lotsch gelegentlich argen mißbrauch: so s. 9 *s'il y a un adjectif avec* GENS, *une raison d'*EUPHONIE *exige que cet adjectif prenne la forme féminine!* Abgesehen von der ungenauen fassung der regel, bleibt diese erklärung um so sonderbarer, als die doppelgeschlechtigkeit von *gens* sofort begreiflich wird durch einen hinweis auf das lateinische genus von *gens* und auf die jetzige bedeutung, die es *les hommes* gleich setzt. Auf s. 108 (kleindruck) ferner heißt es (dem sinne nach): *l'euphonie ne permet pas de dire: n'allez pas* CROIRE SAVOIR FAIRE JOUER *tous les ressorts de l'éloquence.* An diesem stilistischen ungetüm sind wahrlich die beiden infinitive auf *-oir(e)* der unschuldigste verstoß! Was diesen satz zum abschreckenden beispiel macht, ist die schwerverständlichkeit desselben, die herrührt von der schwierigkeit, jeden der vier infinitive sofort sinngemäß unterzuordnen. Übrigens besteht nicht die geringste gefahr, daß deutsche schüler mit französischen infinitiven derart turmbau treiben. — Methodisch höchst bedenklich dagegen ist es, zu sagen, s. 21: VITE *est* ADJECTIF *et adverbe.* Sind die schüler dann durch die grammatik nicht berechtigt zu schreiben *les vites chevaux* oder *la vite*

course? In wirklichkeit kommt für den unterricht die adjektivische verwendung von *vite* nicht in betracht. — Warum wird s. 91 das relativpronomen *pronom conjonctif* genannt? — Unter den zahlreichen praktischen winken vermisse ich eine angabe über den unterschied zwischen *s'il part* und QUAND *il partira*.

Zürich. E. TAPPOLET.

---

1. MEIER, dr. KONRAD, und ASSMANN, dr. BRUNO, *Hilfsbücher für den unterricht in der englischen sprache.* Teil II. Englisches lese- und übungsbuch. B. Oberstufe. Leipzig. Verlag von dr. Seele & Co. 1901. 244 s. M. 2,25.
2. PLATE-KARES, *Englisches unterrichtswerk.* Lehrgang der englischen sprache. II. teil. Oberstufe zu den lehrgängen von PLATE-KARES und PLATE. Neu bearbeitet von prof. dr. G. TANGER. Im anhang: *Kurze systematische formenlehre der englischen sprache.* L. Ehlermann. Leipzig. Dresden. Berlin. 344 und 52 s. M. 2,20 und 0,80.
3. PÜNJER, J. und HODGKINSON, F. F., *Lehr- und lesebuch der englischen sprache.* Ausgabe B. in zwei teilen. I. teil. Zweite verbesserte und vermehrte auflage. Besorgt von J. Pünjer. Hannover & Berlin. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1902. 124 s. M. 1,60.
4. KÖCHER, dr. E., und RUNGE, H., *Lehr- und lesebuch der englischen sprache.* 1902. Leipzig & Berlin. Verlag von B. G. Teubner. 176 s. u. wörterverzeichnis 83 s. Geb. m. 3,—.
5. KRÜGER, RICHARD, und TRETTIN, ALBERT, *Lehrbuch der englischen sprache.* Nach praktischen grundsätzen bearbeitet für fortbildungs-, handels- und mittelschulen. 1901. Leipzig & Berlin. Verlag von B. G. Teubner. 296 s. Geb. m. 2,60.
6. BRANDENBURG, ERNST, und DUNKER, dr. CARL, *The English Clerk.* I. Elementarbuch des gesprochenen und geschriebenen englisch für kaufmännische schulen. Berlin 1901. Ernst Siegfried Mittler und sohn. 173 s. M. 1,80; geb. m. 2,25.
7. LEHMANN, ERNST, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache.* Nach der anschauungsmethode, mit bildern. Nebst einem grammatischen und poetischen anhang; 6. gänzlich neubearbeitete auflage. Mannheim. Druck und verlag von J. Bensheimer. 1902. XV und 246 s. M. 2,70; geb. m. 3,—.

In der folgenden übersicht ist die rede teils von fortsetzungen oder neubearbeitungen bereits erschienener werke, teils von neuerscheinungen.

1. Die *Englische schulgrammatik* und das *Englische lese- und übungsbuch,* A. Unter- und mittelstufe, von Meier und Aßmann sind in dieser zeitschrift bereits besprochen worden. Teil II, B. Oberstufe, ist die ergänzung zu A. Meier und Aßmann sind große freunde der reform. „Übersetzungsübungen haben, wie jede ernste arbeit, ihren wert, doch

liegt er sicher nicht darin, daß die spracherlernung durch sie erleichtert oder das erlernte dadurch befestigt wird. Ernste denkarbeit aber kann auch an aufgaben mit fremdsprachlichem stoffe geleistet werden, wodurch zugleich das verständnis für die fremde sprache vertieft und ihre handhabung gefördert wird" (s. V). Aber aus praktischen, d. h. schultechnischen gründen geben sie übersetzungsübungen. Die verfasser wandeln nicht in ausgetretenen bahnen, sondern geben etwas selbständiges, vielfach eigenartiges. Die bücher gefallen mir sehr gut. Ich kann aber nicht verhehlen, daß sie an den lehrer große anforderungen stellen, sowohl an sein wissen, wie an seine pädagogische geschicklichkeit. Allerdings muß der erfolg ein großer sein, wenn sie im sinne der verfasser benutzt werden. Bedenken habe ich nur gegen die satzbilder, die umformung, auflösung etc. von sätzen, die mich an Kern erinnern. Ich bezweifle, ob derartigen übungen ein großer wert fürs *englische* beizumessen ist, ihr wert für die logik soll nicht bestritten werden. Die grundsätze für die verwendung von satzbildern (s. 242—44) zeigen, wie verwickelt, also unnütz dieser ganze teil ist.

Die oberstufe enthält: A. *Syntactical Exercises* (englische und auch deutsche übungen), B. *Reader*, C. *Composition Exercises*, D. Stoffe zu übersetzungsübungen, E. *Chronological Table*, F. Grundsätze für die verwendung von satzbildern. Der *Reader* (s. 73—195) nimmt natürlich den meisten raum ein. Geschichte und verfassung, literatur, industrie werden vorgeführt. Weshalb ist die poesie so stiefmütterlich behandelt? Nur in abschnitt C finden wir einige gedichte, die in prosa umgesetzt werden sollen. Dieser abschnitt C ist sehr wertvoll. Systematisch werden die schüler angeleitet, sich zusammenhängend auszudrücken. Aber daß die paraphrasirung die höchste leistung ausdrückt — derartige aufgaben werden zuletzt gestellt — leuchtet mir nicht ein. Die chronologische tabelle ist angenehm; geschichte und literatur sind in der weise vereint, daß unter dem jeweiligen herrscher der in seiner zeit lebende dichter genannt wird.

2. Mit dem II. teile, der oberstufe, ist das *Englische unterrichtswerk* von Plate-Kares in der neubearbeitung von Tanger abgeschlossen. Über seine ganze anlage habe ich mich früher schon einmal ausgesprochen. Plate-Kares ist im gegensatz zu Meier-Aßmann ein sehr bequemes buch. Wenn der bearbeiter in der vorrede meint, die oberstufe sei für die anstalten berechnet, die dem englischen unterrichte wenigstens drei jahre widmen, so möchte ich folgendes dazu bemerken: schon teil I reicht für derartige anstalten völlig aus, denn auch dort haben wir syntaktische regeln, die genügen. Ich halte die oberstufe namentlich geeignet für oberrealschulen und realgymnasien.[1] Die wenigen englischen texte bilden dann keinen großen mangel, da die

[1] Uns scheint sie auch für solche anstalten noch viel zu ausführlich. *D. red.*

schriftstellerlektüre einsetzt. Die *Conversational Phrases* (s. 145—157) und 15 gedichte mit englischen anmerkungen sorgen für abwechslung, sind angenehm und wertvoll. Das register zur satzlehre erleichtert den gebrauch der grammatik. Diese oberstufe enthält von der grammatik eben nur die syntax, da sie eine ergänzung sowohl zu Plate-Kares I als auch Plate I ist. Um einem etwaigen bedürfnis abzuhelfen, oder auch um teil II unabhängig von den teilen I einführen zu können, ist als anhang eine *Kurze systematische formenlehre* gedruckt, ohne übungsbeispiele, ganz knapp. Diese formenlehre wird, wie ich neulich gesehen habe, auch broschirt ohne oberstufe herausgegeben und kann, handlich wie sie ist, den schülern aufs beste empfohlen werden.

3. Die zweite auflage des *Lehr- und lesebuches* von Pünjer und Hodgkinson ist eine erweiterung und zugleich eine verbesserung der ersten. Die verbesserung sehen wir darin, daß wir gleich *in medias res* geführt werden und part A. der ersten auflage mit den wortreihen für leseübungen auf eine knappe liste von englischen lauten reduzirt ist. No. IV—VII dieses teiles finden wir übrigens in §§ 71—74 des appendix. Ein vorzug ist auch das stellenweise zurücktreten der deutschen übungen, so daß raum für mehr englische texte gewonnen ist. Rätsel, gedichte, lieder beleben den stoff, dessen ganze anordnung gefälliger ist. Die behandlung der grammatik ist die gleiche geblieben. Ganz neu ist der appendix, *The preceding grammatical rules in English.* Der angekündigten neubearbeitung des zweiten teiles, der schon in der ersten auflage unsern beifall fand, sehen wir mit interesse entgegen.

4. Da im Teubnerschen verlage bereits die bücher von Viëtor und Dörr einerseits, die von Boerner und Thiergen andrerseits erscheinen, so müssen neue englische bücher dieses verlages selbstverständlich einen besonderen zweck verfolgen. Tatsächlich ist dies der fall mit dem lehr- und lesebuche von Köcher und Runge und dem lehrbuche der englischen sprache von Krüger und Trettin, jenes ist für gymnasien, dieses für fortbildungs-, handels- und mittelschulen vorzugsweise bestimmt. Köcher und Runge haben ihr *Lehr- und lesebuch* ganz auf die reformmethode gebaut. Von deutsch-englischen übungen ist *ganz* abgesehen und, wie ich glaube, mit gutem grunde. Wenn irgendwo, so kann man in den oberen gymnasialklassen dieser übungen entraten, denn die knaben sind grammatisch genügend geschult, man darf sogar sagen, gedrillt. Das buch beginnt mit der grammatik: eine an Viëtor sich anlehnende lautlehre, eine kurze formenlehre und syntax. Die größte sorgfalt ist auf den *Reader* verwandt, der sehr anregend ist. Die nummern sind mannigfaltig und bieten geschichte, geographie, industrie, handel, poesie. Da sie für reifere knaben berechnet sind, braucht man den einen oder den andern schwereren text nicht zu scheuen. Ein besonderes heft enthält glossar und anmerkungen in englischer sprache sowie kurze literarische notizen und eine chronologische übersicht der *Sovereigns of England.* Ein plan von London

ie karte von England, eine tabelle der englischen münzen und *last t least* 12 prächtige bilder verschiedener londoner sehenswürdigkeiten höhen den wert des buches. Es wird sich für gymnasien trefflich eignen.

5. Nicht recht passend dünkt mir der titel des *Lehrbuches der nglischen sprache* von Krüger und Trettin, denn für handelsschulen ietet es nur zum geringen teile englische texte, im gegensatze etwa n dem buche von Pünjer und Heine. Die verfasser meinen aber wohl ur schulen, die sich nicht nach dem lehrplane der höheren schulen u richten haben. Diese überzeugung gewinnt man, wenn man den rsten teil des zweiten buches durchblättert. Man vermißt ein bestimmtes system in der anordnung der regeln, die verteilung des stoffes scheint ziemlich willkürlich vorgenommen zu sein. Was die vorrede darüber sagt, kann meine bedenken nicht abschwächen. Auch der unterschied zwischen *Second* und *Third Part* ist mir nicht recht einleuchtend. Von dem gesunden prinzipe *der anschauung* sind die verfasser hier wie dort ausgegangen, die trennung ist also überflüssig. Die übersichtlichkeit des buches würde gewinnen, wenn der *Reader* und die *Object-Lessons* vereinigt wären. Auch die phraseologie, die stücke von s. 187 – 193, könnten hierher gezogen werden. — Die reformmethode war auch für Krüger und Trettin maßgebend. Erst im zweiten buche haben wir einfache deutsche übungssätze im anschlusse an die grammatischen regeln und die englischen texte. Der zweite teil des zweiten buches endlich enthält die zusammenhängende grammatik.

6. *The English Clerk* von Brandenburg und Dunker steuert direkt auf sein ziel los. Auch hier direkte methode, nur englische texte, ohne irgendwelche deutschen übungen. Die aufs äußerste reduzirte grammatik folgt stets einem englischen übungsstücke. Der inhalt dieser stücke behandelt oft das kaufmännische leben. *The English Clerk* kann unter der anleitung eines geschickten lehrers gute dienste erweisen. Er will auch ein „schulbuch, kein buch zum selbstunterricht, auch kein nachschlagebuch sein“. Für eine neue auflage empfehlen wir, den wörtern des *vocabulary* die aussprachebezeichnung beizufügen.

7. Auch Lehmanns *Lehr- und lesebuch* beruht auf der anschauungsmethode und der strengen reform. Auf eine ausführliche phonetik folgen prosastücke, dann eine grammatik, gedichte und ein anhang, der *proverbs, quotations* etc. bringt. Weshalb schließen sich die gedichte nicht direkt den *lessons* an? Ich vermisse ein glossar; ein solches verträgt sich mit der reform sehr wohl, ich erinnere z. b. an das französische ehrbuch von Roßmann und Schmidt. Der einführung des buches in lie preußischen schulen dürften sich schwierigkeiten entgegenstellen, a auch die grammatik durchaus englisch gehalten ist.

Werfen wir einen rückblick auf die eben besprochenen bücher, › zeigt sich die erfreuliche erscheinung, daß die verfasser fast alle ehr oder weniger der reform huldigen, daß demnach von einer abihme der reform, wie ihre gegen meinen, keine rede sein kann.

Meiner stellung zur reform habe ich in den *N. Spr.* öfters ausdruck verliehen. Ich dachte dabei freilich stets ans französische. Fürs englische stellt sich die frage wesentlich einfacher. In dieser sprache nach der alten schablone zu arbeiten, wäre ganz verkehrt. Wortschatz und grammatik können viel leichter als im französischen ohne zuhilfenahme des deutschen übermittelt werden; die sprachlich-logische schulung, somit der behördliche zwang fallen hier fort, und der lehrer hat freie bahn.

Frankfurt a. M. J. Caro.

Freytags schulausgaben. Leipzig, verlag von G. Freytag.
Waniek, Grillparzer, *König Ottokars glück und ende.* 1903. 176 s. M. 1,—.
Waniek, Grillparzer, *Ein bruderzwist in Habsburg.* 1903. 140 s. M. 0,80.
Waniek, Grillparzer, *Sappho.* 1903. 96 s. M. 0,60.
Scheich, Grillparzer, *Weh dem, der lügt.* 1903. 94 s. M. 0,75.
A. Matthias, Grillparzer, *Der traum, ein leben.* 1903. 112 s. M. 0,75.
A. Matthias, Grillparzer, *Das goldene vlies.* 1903. 216 s. M. 1,—.
A. Matthias, Grillparzer, *Gedichte und prosa.* (Auswahl.) 1903. 275 s. M. 1,50.

Immer lauter wird die forderung erhoben, daß man im deutschen unterrichte der höheren schulen nicht bei den klassikern stehen bleiben solle. Verschiedene verleger haben dieser auch in den lehrplänen zum ausdruck gekommenen ansicht schon entsprochen, indem sie das beste, was das 19. jahrhundert in der lyrik wie im drama bietet, durch schulausgaben zugänglich machten. Daß bei einem solchen beginnen Grillparzers muse mit an erster stelle berücksichtigung verlangen kann, liegt auf der hand. Schon das stoffliche seiner dramen weist darauf hin. Denn stücke mit historischem hintergrund werden stets die geeignetste kost für schüler sein.

Es ist mit freuden zu begrüßen, daß der Freytagsche verlag Grillparzers werke uns dargeboten hat. Die bearbeitungen sind durchweg als gelungen zu bezeichnen. Sie sind in der art der bisherigen Freytagschen schulausgaben vorgenommen. Vorweg wird eine einleitung geschickt, in der von der entstehung, den quellen, von der geschichtlichen grundlage gesprochen und eine analyse des dramas vorgenommen wird. Waniek gibt in *König Ottokars glück und ende* auch eine biographie des dichters (29 s.). Außerdem sind im anhange, nicht unter dem texte, erklärende anmerkungen hinzugefügt.

Eine frage habe ich mir wieder bei der prüfung dieser werke vorlegen müssen, nämlich die, ob es nicht besser wäre, den ganzen so überaus wichtigen und dankenswerten apparat nur für die hand des lehrers als beilage erscheinen zu lassen, den schülern aber den bloßen text zu geben. Was ihnen hier in mundgerechter form dargereicht

wird, sollen sie ja doch eigentlich zum großen teil mit hilfe des lehrers selbst erarbeiten. Bei solchem selbstschaffen wächst ihre geistige kraft und urteilsfähigkeit sicherlich weit mehr, als wenn sie alles fix und fertig dargeboten bekommen und nur zuzugreifen brauchen. Das macht bequem. Auch wird dem lehrer doch gar zu viel vorweggenommen.

Die gedichte, tagebücher und die selbstbiographie werden nicht so unentbehrlich sein wie die dramen.

C. F. Müller, *Der mecklenburger volksmund in Fritz Reuters schriften.* Leipzig, Max Hesse. 132 s. Brosch. m. 1,80.

Wenn Grillparzers werke besonders für die deutschen schulen nicht nur wegen ihrer vorzüge in der technik und ihres sonstigen wertes als dramen, auch nicht nur wegen der wichtigen historischen stoffe, die in einem teil von ihnen bearbeitet sind, sondern auch wegen ihrer sprachlichen eigenart empfohlen zu werden verdienen, die vor allem den norddeutschen öfters zur sprachbetrachtung anregt, würde man andererseits gut tun, an vollanstalten Reuters schriften mehr aufmerksamkeit zu widmen. Es ließen sich gar manche fragen der sprachentwicklung an ihrer hand beantworten. Freilich erfordert besonders für den süddeutschen ihr studium zeit, und daran mangelts ja in unseren schulen. In der vorliegenden schrift wird eine große zahl von redewendungen aus Reuter erklärt; es ist damit ein anerkennungswerter grundstein zu einem mecklenburgischen idiotikon gelegt.

G. Dehlinger, *Deutsche scherflein zum sprachschatze.* Stuttgart, Max Kielmann. 1903. 246 s. M. 4,—.

Es steckt ein immenser fleiß in dem werke. Etwa 7000 scherflein werden zusammengetragen, und eine verdeutschung für viele fremdworte wird versucht, die man bisher stets in ruhe gelassen hat. Ich muß aber gestehen, daß die saure arbeit keine aussicht haben wird, welche früchte zu tragen. Denn der größte teil der verdeutschungen wird nie gemeingut oder auch nur eigentum eines größeren kreises von deutschen werden. Ich will nur einige beispiele geben, um diese behauptung verständlich zu machen: „exotisch“ = „elwäksig“; „exzellenz“ = „di erlaucht“; „extensiv“ = „ausdinsig“; „fossil“ = „das grubsel“; „kantine“ = „die truppschenke“; „generalstabsarzt“ = „oberstheermer“; „regirung“ = „der reiks, die waltei, reichnung“; „magistrat“ „fronei“, und so geht es fort. Achtung daher vor der großen arbeitsbewältigung! Aber diese arbeit war doch zugeschnitten auf praktische verwertung des gefundenen. Und da, muß ich sagen, ist der zweck nicht erreicht.

Frankfurt a. M. Dr. Bothe.

VERMISCHTES.

ZUR FRAGE DER NEUBEARBEITUNG DER SCHLEGEL-TIECKSCHEN SHAKESPEARE-ÜBERSETZUNG.[1]

Es wird den lesern der *N. Spr.* vielleicht nicht unwillkommen sein, einen kurzen zusammenfassenden bericht über diese frage und die art, wie sich die Deutsche Shakespearegesellschaft zu ihr gestellt hat, zu erhalten. Lange zeit galt die vortrefflichkeit der sog. Schlegel-Tieckschen übersetzung, in der bekanntlich nur 17 stücke von Schlegel selbst, die übrigen unter Tiecks leitung von seiner tochter Dorothea Tieck und von graf Baudissin übertragen wurden, in weiten kreisen der gebildeten als ein wahres evangelium. Und doch konnte mancher urteilsfähige leser, der ohne voreingenommenheit an sie heranging, nicht verkennen, daß sie viele unklarheiten und eine menge härten und sonderbarkeiten im ausdruck enthält, und war ein solcher leser zugleich ein gründlicher kenner des englischen textes, so fand er bei der vergleichung bald heraus, daß diese übersetzung tatsächlich auch mancherlei mißverständnisse und fehler aufweist. Das gereicht den damaligen übersetzern nicht immer zum vorwurf. Wir haben es ja heute bei vielen stellen viel leichter als sie; denn die textforschung ist seitdem bedeutend fortgeschritten, der grundtext ist vielfach von mängeln verschiedener art gereinigt, und wir haben ganz andere und

---

[1] So sehr es uns widerstrebt, persönliche (oder persönlich gewordene) kontroversen in unserer zeitschrift weiterzuspinnen, möchten wir doch unsere bereitwilligkeit, jeder partei zur sachlichen erörterung raum zu geben, auch in dieser umstrittenen frage nicht unbetätigt lassen. Zur orientirung der leser fügen wir den wortlaut der anträge und beschlüsse, soweit sie im *Shakespeare-Jahrbuch* mitgeteilt sind, u. e. a. in anmerkungen in eckigen klammern bei. Die vorsicht, mit der die Deutsche Shakespeare-Gesellschaft als solche die vorschläge zur verbesserung der Schlegel-Tieckschen übersetzung behandelt hat, finden wir unsererseits immerhin begreiflich. *D. red.*

bessere hilfsmittel zur verfügung als jene übersetzer. Abgesehen von jenen unvollkommenheiten im einzelnen waren viele teile besonders der von Schlegel übertragenen stücke eine großartige leistung, und mit recht galt und gilt sein werk — das habe auch ich jederzeit freudig anerkannt — als ein außerordentlich bedeutendes denkmal unserer litteratur. Was ist also in einem solchen fall das natürlichste? Ich meine, belassung des wirklich gelungenen und schonende verbesserung der tatsächlichen mängel. Daß man sich dabei im allgemeinen an die vorhandene übersetzung anlehnen kann, selbst wenn sie so wenig befriedigt wie z. b. Dorothea Tiecks *Macbeth*, das hat Fr. Th. Vischer durch seine ausgezeichnete neubearbeitung dieser übersetzung des *Macbeth* schlagend bewiesen. Das war es nun, was ich in meinem gymnasialprogramm (Nürnberg 1898) und in dem kurz darauf an die D. Sh.-G. gestellten antrag forderte. Bald ließen sich auch noch andere stimmen in verschiedenen zeitungen und zeitschriften in ähnlichem sinne hören. Die D. Sh.-G. hatte im grunde schon im jahre 1867 in der großen unter Ulricis leitung veröffentlichten ausgabe bei Reimer das nämliche durchgeführt, jedoch hatte sie damals sonderbarerweise den gereinigten text nur für die große und kostspielige ausgabe bestimmt, war aber für ihre billige volksausgabe, die von Oechelhaeuser besorgt wurde, bei dem Schlegel-Tieckschen text — wenn auch in dem nicht von Schlegel herrührenden teile, wie z. b. im *Macbeth*, mit manchen änderungen — geblieben, so daß man es also für berechtigt und angemessen hielt, dem „einfachen litteraturfreund", d. h. dem weiten kreis der gebildeten leser im gegensatz zu den eigentlichen „Shakespeareforschern", die für die letzteren beseitigten, längst als solche anerkannten fehler und mängel immer wieder aufs neue vorzusetzen. Mein erster antrag ging einfach dahin, eine neue bearbeitung der großen kritischen ausgabe, die heutzutage gleichfalls in manchen punkten der verbesserung bedarf, zu veranstalten und, worauf es mir vor allem ankam, den so gereinigten text auch in der volksausgabe der allgemeinheit der leser zugänglich zu machen. In der vorstandssitzung vom april 1900 wurde nun unter ausdrücklicher anerkennung, ‚daß die herstellung eines korrekteren textes wohl wünschenswert sei', der erste teil meines antrages abgelehnt und bezüglich des zweiten beschlossen, durch die redaktion des *Jahrbuchs* „eine korrektur der Schlegelschen übersetzungen durch berufene autoritäten vornehmen zu lassen und allmählich im *Jahrbuch* zu veröffentlichen", wobei zugleich zugesagt wurde, diese revision auch für die volksausgabe zu berücksichtigen. Darauf richtete der mitherausgeber des *Jahrbuchs*, prof. Brandl (Berlin), ein schreiben an Heyse, Fulda und Wilbrandt, um sie zunächst nicht etwa zur mitarbeit an der ihm aufgetragenen revision aufzufordern, sondern ihnen die längst auch von der D. Sh.-G. schon zustimmend beantwortete frage vorzulegen, ob der Schlegel-Tieck überhaupt verbessert werden solle. Obgleich nun von diesen dichtern

Wilbrandt ganz meinen standpunkt vertrat, daß Schlegel-Tieck in vielen punkten entschieden verbesserungsbedürftig sei, und Heyse und Fulda in ihren gutachten, die ich in der *Beilage zur Allg. Zeitung* (1901, nr. 150), in der *Deutschen Welt*, wochenschrift der *Berliner Deutschen Zeitung* (nr. 45) und im *Fränkischen Kurier* (nr. 499 vom 30. sept. 1901) ausführlich besprach, sogar bei Schlegel verbesserungen im einzelnen als notwendig erklärten, war doch das einseitige lob, das die beiden letzteren Schlegel spendeten, wie es scheint, für den vorstand ein willkommener anlaß, in der sitzung vom april 1901 einen vollständig ablehnenden beschluß zu fassen, in welchem man, im widerspruch zu den im jahr vorher gemachten erklärung behauptete, die sachliche nachbesserung sei in der hauptsache bereits geleistet, eine poetische überbietung des Schlegel-Tieck aber zu organisiren, fühle sich die vorstandschaft außer stande. Hierauf veröffentlichte ich die vorhin erwähnten abhandlungen, von denen ich die im *Fränkischen Kurier* an fast alle mitglieder der Sh.-G. versandte. Zugleich reichte ich erneut einen antrag ein und verlangte vor allem, daß die frage, nicht wie man es dem genauen wortlaut der satzungen entgegen, bisher gemacht hatte, bloß in der vorstandssitzung, sondern in der generalversammlung verhandelt werde.[1] Nun erkannte der vorstand, daß es doch nicht angehe in der sache der revision gar keine schritte zu tun. Da er aber durch seinen letzten beschluß die Sh.-G. gebunden und es ihr unmöglich gemacht hatte, selbst als solche etwas zu unternehmen, half ihm der inzwischen verstorbene, um die gesellschaft sehr verdiente damalige 1. präsident v. Oechelhaeuser aus der klemme, indem er sich entschloß seine nach dem titelblatt „im namen der D. Sh.-G. herausgegebene billige volksausgabe, die eine große verbreitung hat, von prof. Hermann

---

[1] [Nach dem bericht des *Sh.-Jb.s* XXXVIII, s. Xf., über die generalversammlung vom 23. april 1902 begründete in der diskussion prof. Eidam „zunächst seinen antrag und änderte die ursprüngliche fassung dann weil gegenwärtig unhaltbar, in folgenden wortlaut um:

> In der überzeugung von der hohen bedeutung der Schlegel-Tieckschen übersetzung für das deutsche volk, andererseits aber von deren verbesserungsbedürftigkeit an vielen einzelnen stellen, erklärt es die generalversammlung für dringend notwendig, von der deutschen Sh.-G. im anschluß an Schlegel-Tieck, aber mit aufgeben alles dessen, was darin heutzutage nicht mehr als gelungen gelten kann, einen möglichst guten deutschen Sh.-text herstellen zu lassen. Die generalversammlung begrüßt freudig die mitteilung, daß eine neubearbeitung der volksausgabe in diesem sinne schon im werk ist, und spricht die erwartung aus, daß diese unter beiziehung geeigneter kräfte entsprechend durchgeführt und dann auch die gleichfalls wünschenswerte herstellung einer verbesserten kritischen ausgabe in angriff genommen wird.“ *D. red.*]

Conrad neu bearbeiten zu lassen, ein entschluß, der zu anfang der generalversammlung vom 23. april 1902 vor der verhandlung über meinen antrag mitgeteilt wurde und zu einem beschluß führte, in dem diese neubearbeitung als ein „dankenswertes" unternehmen bezeichnet und die überzeugung ausgedrückt wurde, „sie werde eine wesentliche förderung des verständnisses des dichters im deutschen volke sichern."[1] Ich stimmte damals diesem beschlusse selbst zu und hoffte, die angelegenheit damit zu einem gewissen abschluß gebracht und meine bestrebungen, dem deutschen volke einen besseren deutschen Sh.-text zu verschaffen, wenn auch nicht ganz nach meinem wunsch erfüllt, doch nicht völlig vereitelt zu sehen. Da zeigte sich plötzlich ein neues hindernis, eine entschiedene schädigung des seit jener zeit im gang befindlichen werkes der revision. Am schluß einiger abhandlungen, die R. Genée im januar und februar 1902 in der *Sonntagsbeigabe zur Vossischen zeitung* veröffentlichte, worin er sich gegen die revision des Schlegel-Tieck aussprach[2], teilte er den inhalt eines briefes mit, den er von Brandl, dem damaligen 2. und seit Oechelhaeusers tode 1. präsidenten der D. Sh.-G., erhalten hatte. In diesem schreiben, dessen bekanntgabe Brandl ausdrücklich wünschte, stellte dieser die behauptung auf, die Conradsche revision beziehe sich gar nicht auf die volksausgabe der D. Sh.-G., sondern werde ganz unabhängig davon erscheinen. Dies sagte Brandl, der selbst im namen Oechelhaeusers die verhandlungen mit Conrad geführt hatte und deshalb den sachverhalt genau kannte, außerdem aber dem beschluß von 1902, der deutlich von einer neubearbeitung *der* volksausgabe spricht, selbst zugestimmt hatte.[3]

---

[1] [Der einstimmig angenommene gegenantrag Fischer-Dibelius lautet nach dem *Sh.-Jb.* XXXVIII, s. X:

„Nachdem der präsident der D. Sh.-G. sich in dankenswerter weise bereit erklärt hat, eine neubearbeitung der volksausgabe der Schlegel-Tieckschen übersetzung ins werk zu setzen, glaubt die generalversammlung, daß damit eine wesentliche förderung des verständnisses Sh.s im deutschen volke gesichert und der antrag Eidam soweit ausgeführt ist, als sich zur zeit praktisch durchführen läßt."

D. red.]

[2] Vgl. die entgegnungen von mir (*Beilage zur Allg. Zeitung* 1903, nr. 62) und von Conrad (ebenda, nr. 87).

[3] [Der brief Brandls an Genée ist von dem letzteren seitdem (2. mai 1903) in der *Beilage der Weimarischen Neuesten Nachrichten* vollständig gedruckt worden. Er lautet:

Berlin, 31. 1. 03.

„Sehr geehrter herr professor! Indem ich Ihren neuesten artikel über Schlegel-Tieck eben las, bemerke ich, daß Sie der D. Shakespeare-Gesellschaft zumuten, sie habe prof. Conrad einen verbesserungsauftrag gegeben. Erlauben Sie gütigst, daß ich dagegen

Da ich nun fürchtete, man möchte sich nicht mehr an den gefaßte beschluß gebunden halten und vor allem der revision die worte „in namen der D. Sh.-G. herausgegeben" entziehen, ließ ich sofort durc einen neuen antrag die frage wieder auf die tagesordnung der die jährigen generalversammlung setzen[1] und erreichte zwar keine erklärun der vorstandschaft oder eines einzelnen mitgliedes der gesellscha darüber, ob das verfahren Brandls zu billigen sei, aber, was in d sache am wichtigsten war, den beschluß, jene worte auch auf de titelblatt der revidirten volksausgabe zu belassen und an dem beschlu vom vorigen jahre festzuhalten.[2] Infolgedessen steht die sache jet

---

einen protest einlege, der zu Ihren eigenen ansichten stimmt. D Deutsche Sh.-G. hat es ausdrücklich abgelehnt, eine überbietur von Schlegel-Tieck zu organisiren. Nur der bisherige vorsitzen derselben, der kürzlich verstorbene geheimrat dr. von Oechelhaeus hat, lediglich für seine person, prof. Conrad zu einer nachbesseru veranlaßt, deren 1. lieferung bald erscheinen dürfte. Alles nähe steht in dem *Shakespeare-Jahrbuch* XXXVIII, s. X und XI.

„Nachdem ich ganz besonders mich bemüht hatte, die Sh.- von einem so gewagten und weittragenden unternehmen fern halten, wäre es mir lieb, wenn der sachverhalt in der öffentlichke richtig dargestellt würde. Die im auftrage der Sh.-G. veranstalte volksausgabe des Schlegel-Tieck wird auf veranlassung des frühe herausgebers dr. Oechelhaeuser von prof. Conrad revidirt, und zw wird die revision separat erscheinen, jedes drama für sich, una hängig von der volksausgabe und zu einem ganz anderen prei auch bei einem anderen verleger (Cotta). Mit verbindlichem gr verbleibe ich Ihr ganz ergebener Brandl."

Aus dem verweis auf das *Sh.-Jb.* geht u. e. hervor, daß Bran brief keine andere absicht haben konnte, als die, an jenem beschlu (antrag Fischer-Dibelius) festzuhalten. *D. red.*]

[1] [Der antrag lautete nach dem *Sh.-Jb.* XXXIX, s. XIIf.:

„Nachdem die von dem präsidenten der D. Sh.-G. ins we gesetzte neubearbeitung der volksausgabe des Schlegel-Tieck dur den beschluß vom vorigen jahre als ‚dankenswertes unternehm bezeichnet wurde, mit der erklärung, ‚daß damit eine wesentlic förderung des verständnisses Sh.s im deutschen volke gesichert s hält es die generalversammlung für dringend geboten, daß sich D. Sh.-G. des von ihrem inzwischen verstorbenen präsidenten b gonnenen werkes nunmehr selbst annehme und sich an der n bearbeitung dieser im auftrag der gesellschaft veröffentlicht ausgabe, am besten durch eine kommission, beteilige." *D. red.*]

[2] Betr. der einzelheiten verweise ich auf meinen aufsatz im unt haltungsblatt des *Fränk. Kuriers* (nr. 87 vom 1. nov. 1903).

[Nach dem *Sh.-Jb.* XXXIX, s. XIII wurde der titel der Conr schen revision von Schlegel-Tieck durch den präsidenten verlesen, v

so, daß Conrad mit ausdrücklicher zustimmung der D. Sh.-G. an der revision der volksausgabe arbeitet, die, wie zu hoffen ist, im laufe des jahres 1904 erscheinen wird. Man sieht nun, wie außerordentlich schwankend und widerspruchsvoll das verhalten der Sh.-G. in dieser frage gewesen ist dadurch, daß sie die rechte mitte nicht finden konnte zwischen der überlieferten ansicht von der unübertrefflichkeit der Schlegelschen übersetzung, die ja ein mann wie Bernays sogar wie ein originalwerk vor jedem fremden eingriff schützen wollte, und andererseits der wissenschaftlichen überzeugung, daß eben diese übersetzung trotz aller vorzüge doch allzuviele störende mängel enthält Hätte sich die D. Sh.-G. gleich im anfang zu dem entschlossen, was sie durch die macht der verhältnisse gezwungen nun doch tun mußte, so hätte sie entschieden der sache und sich selbst mehr genützt und sich zugleich eine reihe unliebsamer erörterungen und gewiß nicht immer ganz einwandsfreier vorkommnisse erspart.

Zum schlusse möchte ich nur noch dem wunsche ausdruck geben, daß die schwierige und zeitraubende arbeit, der sich prof. Conrad mit bewunderswertem eifer und, wie ich durch einige einblicke schon gesehen habe, auch mit großem geschicke widmet, die rege unterstützung und teilnahme der freunde des dichters und besonders der neuphilologen finden möge, und daß die letzteren es sich angelegen sein lassen, bei jeder gelegenheit weitere kreise darauf aufmerksam zu machen.

Nürnberg. CHRISTIAN EIDAM.

---

folgt: „Shakespeares dramatische werke, übersetzt von A. W. v. Schlegel und L. Tieck. Im auftrag der D. Sh.-G. herausgegeben und mit einleitungen versehen von W. Oechelhaeuser. Revidirt von prof. dr. H. Conrad auf veranlassung des herausgebers dr. W. Oechelhaeuser." — Dem antrag Eidam wurde vom antragsteller hierauf von der stelle „hält es die generalversammlung" ab mit bezug auf eine kontroverse, die prof. Genée in der *Voss. Ztg.* über prof. Conrads revisionsproben (*Preuß. Jahrb.* CXI, s. 67 ff.) begonnen hatte, die folgende fassung gegeben:

„beschließt die generalversammlung, daß die D. Sh.-G. gegen den jüngst erfolgten angriff auf die noch nicht veröffentlichte revision an dem vorjährigen beschluß nach seinem klaren sinne festhält."

Angenommen wurde ein antrag des generaldirektors v. Oechelhaeuser mit allen stimmen gegen die von prof. Conrad und prof. Eidam:

„Die generalversammlung hält die in der öffentlichkeit vorgekommenen mißverständnisse betr. die revision der Oechelhaeuserschen volksausgabe Sh.s durch den heute vom präsidenten vorgeschlagenen titel dieser ausgabe für vollkommen erledigt, geht über die weiteren details der angezogenen litterarischen privatfehde zur tagesordnung über und hält im übrigen an dem bezüglichen beschluß vom vorigen jahre fest." *D. red.*]

TOMMY ATKINS.

In der januarnummer hat W. Grote einen artikel über den ursprung dieses namens veröffentlicht und sich dabei im wesentlichen auf die zusammenstellung der bisher vorgetragenen meinungen beschränkt. Aus diesen ergibt sich eigentlich nur eins, nämlich daß der ursprung dunkel ist. Denn wenn zur erklärung beigebracht wird, der name T. A. stände als angenommener name in dem militärpaß oder in dem verpflichtungsformular, die beide leider in keiner weise genauer — vor allem zeitlich — bestimmt sind, so besagt das doch schließlich nichts anderes, als daß schon früher (wann?) dieser name offiziell zur bezeichnung des gemeinen soldaten gedient hat. Aber warum gerade dieser name? Klapperich gibt zwar einen grund dafür an, aber leider sagt er nach der weise aller schulausgaben nicht, woher diese wissenschaft stammt.

Weniger weil ich glaube, das richtige gefunden zu haben, als vielmehr um eine anregung zu geben und, wo reichere bibliographische hilfsmittel zur verfügung stehen, zur weiteren prüfung zu veranlassen, teile ich die folgende beobachtung mit. Vor mir liegt ein zweibändiges werk *Rump | or an | Exact Collection | Of the Choycest | Poems | and Songs | Relating to the | Late Times. | By the most Eminent wits, from Anno | 1639. to Anno 1661 | London, Printed for Henry Brome at the Gun in Ivy- | lane, and Henry Marsh at the Princes Armes | in Chancery-lane. 1662.* Beim zweiten band steht über dem druckort noch *Vol. II.* Das werk ist ein nachdruck, der 1873 bei Chatto & Windus erschienen ist; diese tatsache wird aber nirgends mitgeteilt. Das ganze ist eine chronologisch geordnete sammlung politischer satiren vom royalistischen standpunkt aus. In *Part I,* pag. 136/137 findet sich ein gedicht unter der überschrift: *Upon Alderman Atkins bewraying his Slops*[1] *on the great Training day.* Dieser Alderman Atkins wird in der sammlung noch öfter erwähnt, meistens sehr kurz und immer mit anspielung auf die in genanntem gedicht ausführlich erzählte begebenheit. Im ganzen noch 11 mal, vol. I pag. 21, 61, vol. II pag. 3, 23, 50, 54, 58, 82, 85, 103, 146. Wäre es nicht denkbar, daß sich aus diesem Alderman Atkins eine bezeichnung für einen unsaubern, unordentlichen soldaten und schließlich für einen soldaten überhaupt entwickelt hat?

Bei dieser gelegenheit möchte ich darauf hinweisen, daß ein anderer von Kipling für den soldaten gebrauchter ausdruck auch schon in dieser sammlung erwähnt wird. In Kiplings gedicht *The Young British Soldier* (*Barrack-Room Ballads* s. 52) endigt der refrain *So-oldier of the Queen.* In der sammlung *Rump Songs,* vol. II, pag. 177—183 steht das gedicht:

---

[1] *Slops* ist nach Muret noch jetzt beim militär und bei der marine der ausdruck für kleidungsstücke, die den mannschaften von der regirung zum selbstkostenpreise geliefert werden.

Saint Georg and the Dragon. To the Tune of, Old Souldjour of the Queens, etc., und dahinter, pag. 183—188, *A Free-Parliament Letany. To the Tune of, An old Souldier of the Queens.*[1] Im ersten lied heißt der refrain: *From a Rump insatiate as the Sea, Libera nos Domine*, im zweiten: *From Fools and Knaves, in our Parliament-free Libera nos Domine.* Es ist klar, daß die melodie damals schon reichlich 60 jahre alt gewesen sein muß, was auch darin ausgedrückt zu sein scheint, daß das erste gedicht in besonders alter form, mit vielen *black-letters*, gedruckt ist. Der originaltext der melodie ist mir nicht bekannt.

Flensburg. E. RIEDEL.

DAS *PASSÉ DÉFINI* UND DAS *IMPARFAIT DU SUBJONCTIF*.

Antwort an herrn Ducotterd.

> *Le tout était bien entendu à l'imparfait,*
> *l'impitoyable imparfait de l'école.*
> François Coppée, *Mon franc parler.*

Ich erlaube mir, ein paar bemerkungen gegen herrn Ducotterd in der frage vom *passé défini* und *imparfait du subjonctif* zu machen. Ich spreche zuerst vom *passé défini.* Niemals habe ich gesagt, daß diese zeitform abgestorben sei oder unbedingt absterben werde. *N. Spr.* V, 318 habe ich geschrieben: „Wenn es somit auch wahr ist, daß das *imparfait* und das *passé défini* noch heute durch *feste grenzen scharf voneinander getrennt sind*, so kann man doch behaupten, daß das *imparfait* viel lebenskräftiger ist als das *passé défini.* Und soll in der zukunft eine von diesen zeitformen allmählich absterben, so wird dieses schicksal, aller wahrscheinlichkeit nach, das *passé défini* treffen." Dazu macht herr Ducotterd folgende, die betreffende frage wenig beleuchtende bemerkung: „Ja, wenn der himmel einstürzte, dann wären alle . . . .!" Mir ist das *passé défini* niemals lästig gefallen; ich hasse keinen menschen, sollte ich denn eine zeitform hassen? Ich kann herrn Ducotterd versichern, daß ich meine schüler nicht nur „darauf aufmerksam mache", sondern ich versuche sogar, ihnen den scharfen unterschied zwischen den beiden zeitformen, mit einschluß vom *passé indéfini*, einzuprägen; ja, das ist eines von meinen steckenpferden, wenn ich überhaupt auf dergleichen in meinem unterricht reite. In diesem punkte bin ich also kein gegner von herrn Ducotterd, wenn überhaupt „einer unter den vielen" der gegner einer grammatischen autorität sein darf. Ich komme jetzt an das *imparfait du subjonctif.* Von dieser zeitform habe ich l. c. gesagt: „. . . da jene zeitform (*imparfait du subjonctif*) *außer in der dritten person oder wenn man gewisse stileffekte erzielen will*, sehr selten vorkommt." Die zeitformen in der dritten person, die herr Ducotterd zitirt hat, um die frequenz des *imparfait du subjonctif* zu beweisen, kommen also schlechthin nicht in betracht. Die übrigen formen erscheinen dann und wann, und zwar,

---

[1] Das ist gen. sg.

wenn *der stil feierlich ist oder der verfasser einen besonderen effekt hervorrufen will.* Dann wäre sogar eine form *assassinassiez* aufzutreiben. Bekannt ist folgender scherz im *Almanach amusant* 1892, der auch belehrend ist:

Ah! Fallait-il que je vous visse,
Fallait-il que vous me plussiez,
Qu'ingénument je vous le disse,
Qu'avec orgueil vous vous tussiez!
Fallait-il que je vous aimasse,
Que vous me désespérassiez
Et qu'en vain je m'opiniâtrasse
Et que je vous idolâtrasse
Pour que vous m'assassinassiez!

Schon im altfranzösischen scheinen die formen auf *-asse* nicht beliebt gewesen zu sein. Man tat sogar diesen formen analogische gewalt an und veränderte sie in formen auf *-isse*. Vgl. Darmesteter et Hatzfeld, *Le seizième siècle en France*, s. 240: *Le vieux français, trouvant la terminaison* ASSE, ASSES *etc., trop lourde, l'avait affaiblie, en* ISSE, ISSES, *etc.:* QUE J'ALLISSE, QUE NOUS ALLISSIONS, *etc.* Gegen herrn Ducotterd behaupte ich also, daß die formen auf *-asse* und *-usse* in täglicher rede verhältnismäßig selten sind. Doch gebe ich zu, daß gewisse formen wie *eusse, fusse, dusse* und die kürzeren auf *-isse* weniger selten sind als die mit schwerfälligen endungen.

Visse im *Cyrano* ist keine derbe form, ebensowenig wie *trisse* (von *trisser*) s. 30. Übrigens steht es nicht *le visse*, sondern *les visse*. Druckfehler oder absichtlich wegen *le vice*? M. Rostand schreibt *présentasse*. Die reimsilbe *place* gibt ihm guten grund dazu. Wenn M. Rostand im gewöhnlichen leben spricht, sagt er vermutlich *présente*. Er schreibt auch, *Cyrano*, s. 71:

Il faut d'ailleurs que je vous die,

das mit *Comédie* reimt. In täglicher rede, glaube ich, sagt er: *Il faut que je vous dise.*

Jetzt will ich herrn Ducotterd ein wirklich derbes beispiel anführen, wodurch Frédéric Masson wahrscheinlich beabsichtigt, das zimperliche wesen der kaiserin Joséphine hervorzuheben. Er schreibt in *Napoléon et les femmes*, s. 112:

Elle avait, dans sa nature de créole, un singulier besoin de s'entourer de complaisantes qui ne fussent ni tout à fait du monde ni tout à fait de la domesticité, qui lui plussent par leur jolie figure, l'amusassent par leurs reparties, la distrayassent par leurs talents, peuplassent enfin gentiment ce palais «triste comme la grandeur» dont elle ne sortait jamais.

Das ist derb. Das allerderbste hierbei ist, daß Frédéric Masson ein *imparfait du subjonctif* macht, das gar nicht existirt. Denn das *passé défini* von *distraire* ist faktisch abgestorben, und somit auch das *imparfait du subjonctif*. Trotzdem wird ein neues gemacht, und zwar eines auf *-asse*, damit der effekt dadurch erhöht werde.

Aus den folgenden beispielen dürfte es erhellen, daß sich die franzosen über das *imparfait du subjonctif* manchmal lustig machen, wenn man es in täglicher rede anwendet.

Dumas, *Le vicomte de Bragelonne*, V, 248: *Il m'a promis des écrevisses.*

Cherche la rime, La Fontaine:

Moyennant que tu l'écrivisses,
Il t'a promis des écrevisses.

Les éclats de rire des épicuriens redoublèrent.

Im *Figaro illustré* kommt folgender dialog von Gyp vor:

— *Quand partez-vous, oncle Albert?*

— *Le 16 . . . .*

— *Et nous sommes le 7! Vous appelez ça peu de jours! . . . . . endant toute une semaine il faudrait que je reste tranquille . . . .*

— *Que je restasse.*

— *Tasse . . . . je n'peux pas, c'est trop long!*

In *L'Illustration*, 1895, hat Paul Bilhaud ein kleines theaterstück, *a Tourte*, geschrieben, wo folgendes zu lesen ist:

— *Mon Dieu, je n'ai pas l'habitude de ces sortes d'affaires et il rait peut-être préférable que vous parlassiez le premier.*

— *Oh, d'abord, Madame, pas d'imparfait du subjonctif dans ces casions-là.*

Gyp, *Une Passionnette*, s. 180:

Mes enfants, est-ce que vous allez rester dans l'escalier à parler de oses aussi sérieuses? Si oui . . . . je voudrais que vous me laissiez passer?

— *Dis «laissassiez» et tu passeras.*

Dumas fils, *L'Étrangère*, s. 57:

Catherine: — *Il était temps que vous arriviez!*

Rémonin: — *Il faudrait «que vous arrivassiez».*

Scribe et Legouvé, *Bataille de dames*:

Charles: — *Oui, Madame, et je ne pensais pas que cela offusquât lademoiselle.*

Léonie: — *Offusquât . . . . un subjonctif à présent . . . .*

Sogar die dritte person scheint hier zu litterarisch zu sein. Ich ehaupte also, daß man in täglicher rede, wo alle feierlichkeit wegllt, die langen formen des *imparfait du subjonctif* vermeidet.

Jetzt nehme ich *Sans famille* in die hand. Hector Malot schreibt er: . . . . *voyant que je n'étais plus bon à battre sans que ça me rende ilade;* und doch hätte er hier in diesem alltäglichen stil und in der itten person *rendît* sagen können. Wenn man sogar eine geläufige m des *imparfait du subjonctif* bisweilen vermeidet, wie leicht sollen h nicht die formen des *présent* einstellen, um die längeren und werfälligeren des *imparfait* zu ersetzen! Für diesen gebrauch, der ekannt ist, weitere belege beizubringen, hat keinen zweck.

Norrköping. ALFRED STENHAGEN.

ENTGEGNUNG.

Die bemerkungen Koschwitz' auf s. 56—57, III, 1 seiner zeitschrift auf die ich mich, beiläufig gesagt, bei abfassung meines artikels in XI. bd. der *Neueren Sprachen* gefaßt gemacht hatte, veranlassen mich einige worte der entgegnung zu sagen, zumal ich noch einiges zu berichtigen habe. In dem artikel: Die gegner der reform und die neuen lehrpläne (XI, s. 243) hatte ich gesagt: „Wenn der eine oder der ander der reformer *gelegentlich einmal* den ausdruck ‚beherrschen' und ‚denken in der fremden sprache gebraucht hat, so ist das natürlich nur *cum grano salis* zu verstehen." Dazu bemerkt Koschwitz, dieses *gelegentlich einmal* ließe vermuten, daß ich die sturm- und drangperiode und die triumphze des deutschen reformertums nicht miterlebt hätte. Nun, miterlebt i dem sinne, wie K. es meint, habe ich die zeit wohl nicht. Persönlic habe ich auf den neuphilologentagen nur zweimal zugegen sein könne im jahr 1892 in Berlin und 1896 in Hamburg. Im jahre 1892 hät ich zu den brennenden fragen, die die gemüter bewegten, kaum stellun nehmen können, da ich damals noch hilfslehrer war und während mein hilfslehrerzeit als *überflüssiger neusprachler* in einem ländchen mit nu drei höheren lehranstalten fast nie gelegenheit gehabt hatte, mich i neusprachlichen unterricht praktisch zu betätigen. In ermangelun dessen suchte ich mich theoretisch wenigstens einigermaßen mit d methodik des neusprachlichen unterrichts vertraut zu machen. Ze genug hatte man damals als hilfslehrer dazu, denn man war meiste nur mit der halben stundenzahl für den praktischen dienst angeset Die bestrebungen der reformer habe ich von vorn herein mit freud begrüßt, wenn sie mir auch etwas zu weit in ihren forderungen : gehen schienen. Das verfahren im altsprachlichen unterricht, das fast durchweg das rein synthetische gewesen, hielt ich schon dama nicht für die geeignete methode im neusprachlichen unterricht. U so habe ich von 1892 ab die verhandlungen auf den neuphilologe tagen ziemlich aufmerksam verfolgt. Natürlich entschwindet einem d und jenes wieder aus dem gedächtnis, da man zuzeiten durch ande dinge mehr in anspruch genommen ist. — Mit jener bemerku „*gelegentlich einmal*" sollte nun nicht gemeint sein, daß sie wirklich n ein einziges mal gefallen sei. Da ich aber die genaue zahl der fäl anzugeben in dem augenblick, als ich schrieb, außer stande war, hielt ich es für rätlicher, eher zu wenig als zu viel zu behaupte Der artikel Wendts in den *N. Spr.* XI, 9 s. 558 ff. brachte mich auf d gedanken, daß Wendt diesen ausspruch *beherrschen* früher schon einm getan haben könnte, und so habe ich nachgeforscht und gefunden, d dies auf dem 8. neuphilologentage zu Wien 1898 tatsächlich gescheh ist. Die erste der bekannten Wendtschen thesen lautet: „Die *behe schung* der fremden sprache ist das oberste ziel des unterrichts, den unt richtsstoff bildet das fremde volkstum. Die fremde sprache ist

naturgemäße mittel, um in dessen erkenntnis einzudringen." Wendt verharrt nach wie vor auf diesem standpunkte. In bezug auf die beherrschung der fremden sprache äußerte sich aber gleich auf dem wiener neuphilologentage Klinghardt, der doch immer in der vordersten reihe der reformer gestanden hat, folgendermaßen: „Das kann doch ernstlich nicht gemeint sein, daß ein schüler jemals dazu kommt, die fremde sprache zu beherrschen. Ich habe fleißig gearbeitet, kann aber nicht sagen, daß meine schüler die französische sprache beherrschen." Wenn nun auch Wendt die fremden sprachen in ganz außergewöhnlichem maße beherrscht, so werden die schüler doch nie dahin zu bringen sein; denn erstens müssen sie heutzutage zu vielerlei treiben, um unausgesetzt ihre aufmerksamkeit der fremden sprache schenken zu können; und da sie sich, außer in den fremdsprachlichen stunden, deutsch ausdrücken und deutsch hören und deutsch denken, so ist die möglichkeit, in der fremden sprache denken zu lernen, ausgeschlossen. Ist ein oberlehrer aber nicht jahrelang im auslande gewesen, und hat er später nicht immer gelegenheit, sich die in der fremde erworbenen fertigkeiten zu erhalten, so kann er von sich selbst nicht sagen, daß er die fremde sprache beherrscht.

Koschwitz schreibt ferner, ich schiene keine ahnung zu haben, daß er gewöhnlich bestimmte vorkommnisse im auge habe, wenn er dieses oder jenes abschreckende beispiel anführe. O ja, eine leise ahnung habe ich schon gehabt, das kann ich versichern. Ich bin nicht so hämisch, anzunehmen, daß jemand aus prinzipienreiterei oder bloßer oppositionslust sich so etwas aus den fingern sauge. Ich habe auch gelesen, was Winkler gegen die reform vorgebracht hat. Dann sagt professor Sokoll aus Wien auf dem wiener neuphilologentage folgendes: „Unter den nach der reform herangebildeten schülern hatten viele mit lobenswertem eifer gearbeitet, sie beherrschten *vielleicht* die konversation in oberflächlicher weise, aber weiter leisteten sie nichts, sie hatten eine scheu vor schwierigen texten." Die lehrer, die mit ihrem unterricht solche resultate gezeitigt haben, müssen vom wesen der reform einen hübschen begriff haben! Ich behaupte, die herren haben *nicht* nach der reform unterrichtet! Sie haben von weitem davon läuten hören, das hat sie angelockt, sie sind aber an der schwelle der reform stehen geblieben und haben sich dadurch, daß sie sich mit dem wesen der reform *nicht* hinreichend vertraut gemacht haben, eine grobe fahrlässigkeit zu schulden kommen lassen, die man gewissenhaften lehrern eigentlich nicht zutrauen sollte. Wenn sie den vortrag Walters auf dem karlsruher philologentage 1894 sorgfältig und aufmerksam durchgelesen hätten, würden sie entweder von dem vorhaben, nach der reform zu unterrichten, abgelassen haben, oder sie würden sich, wie die vertreter der reform, der sache so energisch angenommen haben, daß man ihnen eine solche stümperei nicht hätte zum vorwurf machen können. Walter sagt dort deutlich genug, was ein lehrer, der nach

der reform unterrichten will, zu tun hat. Unter reform ist hier die richtung gemeint, welche die fremde sprache als unterrichtssprache verwendet.

Ein lehrer, der die fremde sprache nun nicht einigermaßen beherrscht, ist von vorn herein nicht dazu berufen, diese unterrichtsweise anzuwenden. Glaubt einer aber, im unterrichte fünf gerade sein lassen zu können, so wird er bald merken, daß die schüler mit fünf multipliziren. Was dann für leistungen dabei herauskommen, dafür könnte wohl jeder aus seiner schulzeit beispiele anführen; davor behütete eben auch nicht die alte synthetische methode mit dem beliebten hin- und herübersetzen. Früher gab es doch immer das eine oder andere fach, in dem trotz der synthetischen methode herzlich wenig geleistet wurde. Am gymnasium war es in der regel das französische, was ja wohl hauptsächlich auf der mangelhaften vorbildung der lehrer beruhte. In der regel waren die lehrer des französischen gar keine neuphilologen, und das französische nahm eine bloße aschenbrödelstellung am gymnasium ein. Heut ist's damit ja anders bestellt. — Im unterricht nach der reform, sagt Walter ja selbst, bedarf es der größten umsicht und anstrengung. Und da gibt es lehrer, die ihrer pflicht zu genügen glauben, wenn sie ein bißchen schreiben, lesen und sprechen lassen? Das ist doch keine „reform“. Unter der flagge „reform“ scheint sonach mancher zu segeln, der keine ahnung von ihrem eigentlichen wesen hat. Vor jahren habe ich selbst von einem realgymnasium einmal einen knaben in die gymnasialquarta bekommen, der die einfachsten regeln und vokabeln nicht kannte. Als ich ihn verwundert fragte, wie das käme, sagte er, sie hätten das nicht so gemacht — d. h. keine systematischen grammatischen übungen angestellt — sie hätten bei ihrem kandidaten nur gelesen und gesprochen. Da der junge aber überhaupt keine große neigung hatte, hart holz zu bohren, so mußte er die schule bald wieder verlassen. Es war mir daher etwas zweifelhaft, ob er mir in bezug auf die unterrichtsmethode, die er genossen, die wahrheit gesagt hatte, auch ist es mir unbekannt geblieben, ob der geniale kandidat wirklich ein neusprachler gewesen ist. Auf keinen fall war der junge nach der „reform“ unterrichtet worden. Solche stümperei ist keine „reform“. Was ich über die wirkliche “reform“ und die damit erzielten resultate gelesen und sonst erfahren habe, lautet ganz anders. Mein erfahrungskreis ist ja in dieser beziehung, wie Koschwitz ganz richtig bemerkt, eng begrenzt. Aber da kann man sich helfen, indem man die ansichten anderer anführt, die einen weiteren erfahrungskreis haben, und die unzweifelhaft ebenfalls über informationen der verschiedensten art verfügen. So sagte professor Förster-Bonn auf dem 6. neuphilologentage zu Karlsruhe 1894: „Für uns universitätsprofessoren kommt folgendes heraus: wer schickt uns bessere schüler, die alte oder die neue methode? Was uns die alte liefert, kann man im laufe der jahre mit bitterkeit erfahren,

was die neue liefert, wissen wir noch nicht. Deshalb müssen wir hinabsteigen in das gymnasium und realgymnasium und fragen und schauen, was sie mit der neuen methode erreichen. Nach dem, was ich gesehen habe, erreicht man mit der neuen methode das *zehnfache*, und deshalb werde ich die ‚reform' begrüßen; je mehr sie tüchtige schüler liefert, desto teurer ist sie mir!" Ich kann nicht sagen, ob sich Förster später wieder darüber geäußert hat, und ob seine hoffnung in erfüllung gegangen ist. Auf dem 8. neuphilologentage zu Wien 1898 äußert sich professor Schröer-Freiburg folgendermaßen: „Die badischen studenten, die ich jetzt bekomme, sind gar nicht zu vergleichen mit denen, die ich sonst gehabt habe." — Mitunter erfährt man auch durch zufall etwas, das immerhin einigen wert haben dürfte. So kenne ich die äußerungen einiger herren, die in dieser sache kompetent sind. Diese haben bei revisionen die beobachtung gemacht, daß schüler, die nach der reform unterrichtet worden waren, in der grammatik durchaus sicher waren, im übrigen aber, besonders im mündlichen, leistungen aufwiesen, wie sie sie sonst nie angetroffen hatten. Es handelt sich hier um revisionen an realschulen verschiedener provinzen. Wenn also von gegnern der reform betont wird, daß im unterricht nach der reform keine sichern grammatischen kenntnisse erreicht werden, so ist dies als eine fabel zu bezeichnen. Zeigen die schüler mangelhafte grammatische kenntnisse, so hat es der lehrer an der nötigen umsicht fehlen lassen und die systematischen übungen, worauf besonderes gewicht zu legen ist, unberücksichtigt gelassen. Der reform soll man aber die schuld nicht geben. Die wirkliche reform braucht man eigentlich nicht zu verteidigen; die leistungen, die mit ihr erzielt worden sind, sprechen für sich selber. Sind stümpereien vorgekommen, so verdienen sie nicht den namen „reform".

Wenn Koschwitz weiter sagt, die zeichen der zeit schienen spurlos an mir vorübergegangen zu sein, wenn ich noch ein weiteres avanziren *meiner* methode in Deutschland für möglich hielte, so habe ich dazu zunächst zu bemerken, daß ich mich nicht gerühmt habe, eine besondere methode erfunden zu haben, daß somit vom avanziren einer solchen methode nicht die rede sein kann. Im übrigen ist der sinn, wenn ich von einem avanziren auf der ganzen linie gesprochen habe, ein ganz anderer, wie wohl jeder aufmerksame leser bemerkt haben wird. Koschwitz gibt ja auf s. 57, III, 1 selbst zu, daß noch ein fortschritt möglich ist, wenn er sagt: „Nachdem die methodenfrage so ziemlich auch für uns gelöst ist, besteht die aufgabe der gegenwart darin, zu prüfen, was man außerdem etwa aus dem vielen methodenkrame des reformertums als brauchbar mit in den *neuen unterricht* hinübernehmen kann." Unmittelbar vorher heißt es aber: „Uns erscheint es evident, daß bei uns der weg zur *synthetischen methode der früheren zeit* zurückführt." Die rückkehr zur synthetischen methode in reinkultur, wie ich sie teilweise kennen gelernt habe, möchte ich allerdings nicht als fort-

schritt bezeichnen. Möglich wär's aber schon, daß dieser schritt ein geringeres übel wäre als jene stümpereien, die man mit „reform“ bezeichnen will.

Etwas anrüchig scheint jene alte methode doch geworden zu sein, denn es soll ja schließlich ein *neuer unterricht* durch übernahme brauchbarer übungen der reform dabei herauskommen. Da jüngere kollegen die alte synthetische methode aus eigener erfahrung kaum kennen gelernt haben, möchte ich hier einmal etwas näher darauf eingehen. Im engen zusammenhang mit dieser alten synthetischen methode stand der übertriebene formalismus, der sich von den untern klassen naturgemäß in die oberen fortzupflanzen pflegte und nur allzuhäufig den schülern nicht nur die sache, sondern auch ihre lehrer verleidete. Man konnte es häufig erleben, daß gerade die lehrer, denen die form über alles ging, gegen alle regeln der pädagogik durch schroffheit, erregung von angst und furcht und durch massenhafte strafarbeiten die grammatische sicherheit herbeizuführen suchten. Die form war die hauptsache, der inhalt kam zu kurz. Dieser unterrichtsbetrieb war, wenn irgend einer, handwerksmäßig; man könnte ihn mit der arbeit eines grobschmiedes vergleichen, der auf der spröden masse lange mühsam herumhämmert, ohne die richtige form herauszukriegen, weil er sie nicht hinreichend am feuer erwärmt hatte.

Kämmel sagt, der übertriebene formalismus habe früher gerade in Preußen in besonderer blüte gestanden und dem gymnasium viel feindschaft zugezogen, während man in Sachsen, wo der unterricht nach humanistischen grundsätzen erteilt worden sei, von dieser gegnerschaft nichts oder nur wenig gemerkt habe. Nun, Kämmel wird man einige erfahrung nicht absprechen können. Zwar sagt man, diese gegnerschaft sei nur von denen ausgegangen, die ihre liebe not gehabt hätten, auf dem gymnasium vorwärts zu kommen. Das ist aber nicht ganz richtig. Es haben sich über diesen übertriebenen formalismus auch männer ausgesprochen, denen man nicht gerade feindschaft gegen das gymnasium nachsagen kann. Und ich kenne selbst eine ganze anzahl ehemaliger gymnasiasten, die tüchtiges in den alten sprachen leisteten, auf den ersten plätzen saßen, als studenten weiter fleißig arbeiteten und jetzt auch in angesehenen stellungen als ärzte, juristen und philologen tüchtiges leisten. Wenn man aber auf die alte unterrichtsmethode zu sprechen kam, so konnte man nur abfällige äußerungen hören. Seit 20 jahren ist aber vieles anders geworden, weniger arbeit aber sicherlich nicht. Glücklicherweise gab es aber auch damals, als die alte methode so in blüte stand, sehr tüchtige lehrer, die nicht ausschließlich auf die synthetische methode eingeschworen waren, sondern teilweise so verfuhren, wie es jetzt die neuen lehrpläne fordern. Ich würde diese methode etwa die analytisch-synthetische nennen. Der unterricht nach dieser methode war wirklich humanistisch und in hohem grade fesselnd, weil der inhalt im vordergrunde stand; dabei kamen di

grammatischen kenntnisse nicht zu kurz; es wurde aber nicht jede kleinigkeit wie eine hauptsache behandelt. Einen solchen hervorragenden lehrer habe ich während meiner schulzeit kennen gelernt, es war ein klassischer philologe. Diesen nahm ich mir zum muster, als ich im jahre 1893 den neusprachlichen unterricht am gymnasium übernahm. Nur ging ich noch einen schritt weiter, indem ich die übungen, die die reformer, z. b. Walter auf dem neuphilologentage zu Karlsruhe, zur aneignung der grammatischen kenntnisse und der vokabeln empfahlen, im unterrichte zu verwerten suchte. — Die fremde sprache als unterrichtssprache zu verwenden, konnte ich mich jedoch nicht entschließen. In erster linie befürchtete ich, daß sich die grammatik dabei verflüchtigen könnte. Die erfahrung, wie sie von den ernsten reformern gemacht worden ist, beweist indes, daß solche befürchtungen unbegründet sind. Aber vorsicht ist doch geboten. Dann betonten die reformer aber selbst, so Walter 1894 in Karlsruhe, daß der unterricht nach der reform außerordentlich anstrengend sei, und daß man darauf hinarbeiten müsse, weniger stunden und kleinere klassen zu bekommen. Diese forderungen müssen aber bei der finanzlage der einzelnen staaten und städte noch lange ein frommer wunsch bleiben. Dieses unterrichtsverfahren konnte daher der gesundheit des lehrers nur nachteilig sein, und so war es von vornherein klar, daß sich die mehrzahl gegen dieses verfahren erklären würde. Einheitlichkeit muß aber nach kräften im unterricht angestrebt werden. Auch hielt ich den unterricht mit der fremden sprache als unterrichtssprache für die schüler zu anstrengend. Außerdem schrieben die lehrpläne ein anderes verfahren vor. Und diese bestimmungen sind doch wohl getroffen worden, damit sie befolgt werden.

So halten auch die forderungen der lehrpläne eine mittlere linie inne, auf der alle das vorgeschriebene ziel bei einigem geschick und gutem willen erreichen können. Da ich während meiner hilfslehrerzeit im neusprachlichen unterricht so gut wie gar keine erfahrung hatte sammeln können, weil ich in meinen hauptfächern fast nie beschäftigt werden konnte, so war, als ich im jahre 1893 den neusprachlichen unterricht an einem gymnasium selbständig übernehmen mußte, guter rat teuer. Auf die alte synthetische methode, wie sie im altsprachlichen unterrichte fast ausschließlich gehandhabt worden war, verzichtete ich von vornherein, ich konnte mich aber auch nicht entschließen, die schwierige reformmethode in ihrem ganzen umfange anzunehmen. Da mir zunächst die verteilung des stoffes auf die verschiedenen klassen das wichtigere zu sein schien, so beschloß ich, im unterricht einen mittleren weg einzuschlagen, auf dem ein entgleisen nicht wahrscheinlich war. Sichere kenntnisse der grammatischen regeln und der vokabeln, sagte ich mir, müssen die grundlage bilden. Diese mußten sich erreichen lassen, wenn systematische übungen im mündlichen wie schriftlichen gebrauch der sprache nicht unbeachtet gelassen wurden.

Wo mir das verfahren der reformer etwas zu komplizirt erschien, habe ich es einfacher gestaltet, und so bin ich von vornherein um die schwierigkeiten, die die reform wohl sonst bietet, leicht herumgekommen. Was ich an der reform besonders lobenswert fand, war, daß sie sich nicht wie die altsynthetische methode z. b. bei der einübung der formenlehre mit dem öden pauken der einzelnen formen begnügte, sondern in ganzen sätzen übte. Diese neuerung haben wir doch wohl den reformern zu verdanken. Dagegen wird sich nichts einwenden lassen. Wenn die schüler beim konjugiren stets eine ergänzung zum verbum nehmen, so haben sie davon entschieden größeren nutzen, als wenn sie nur die formen einzeln für sich üben und erst beim übersetzen das objekt und andere ergänzungen an die richtige stelle setzen lernen, wie das nach der alten methode üblich war. Diese übungen werden in ganz systematischer weise mündlich und schriftlich vorgenommen; zu anfang aber werden erklärungen an der wandtafel gegeben. Werden so drei beispiele ordentlich erläutert, so haben m. e. die schüler davon einen größern nutzen, als wenn sie eine halbe seite aus dem deutschen in die fremde sprache übersetzen. Dabei ist, so weit tunlich, das induktive verfahren anzuwenden; das ist anregender und für die schüler von größerem gewinn, gleichzeitig auch eine erleichterung. Naturgemäß wird man einen unterschied zwischen einem sextaner, quartaner und sekundaner machen müssen. Auf diese weise und durch die häufigen sprechübungen gelangen die schüler eben zu den sicheren grammatischen kenntnissen — auch ohne das übliche übersetzen aus dem deutschen.

Daß die so vorbereiteten schüler ohne große schwierigkeit ebensogut aus dem deutschen übersetzen können, wie die nach der alten synthetischen methode, wenn ihnen nur die vokabeln bekannt sind, habe ich im verlaufe von 10 jahren mit schülern am gymnasium, realgymnasium und nun auch in der realschule in erfahrung gebracht. Ich habe nicht die absicht gehabt, etwa einen rekord zu erzielen; zunächst war mir daran gelegen, zu erfahren, ob die reformer mit ihren behauptungen recht haben, und ob man auf dem von ihnen vorgeschlagenen wege, wenn auch nicht ganz in denselben gleisen, zum ziele gelangen kann. So weit möglich, habe ich das induktive verfahren eingeschlagen und halte es für richtiger und zweckmäßiger als das synthetische und werde deshalb auch dabei bleiben. Die aneignung der grammatischen kenntnisse und der vokabeln bedeutet aber für die schüler eine erleichterung, denn es handelt sich hier nicht so sehr um die belastung des gedächtnisses, wie es nach der alten methode der fall war. Das wäre etwa *meine* methode. Ich bin überzeugt, daß heute schon sehr viele neuphilologen diesen weg wandeln und ihn ebenso ganz gut gangbar gefunden haben. Diese immerhin *gemäßigte* richtung erfordert ja schon etwas mehr nachdenken als die alte synthetische, nach der die schüler von den regeln zu den übungsstücken geführt wurden. Aber

übermenschliche kräfte erfordeat dieses verfahren nicht. Der anfangsunterricht ist natürlich immer am schwierigsten, und die arbeit mit sextanern naturgemäß schwieriger als mit quartanern, die schon einige jahre latein getrieben haben. In meinem zweiten artikel in bd. XI der *N. Spr.*: „Aus der praxis des französischen unterrichts" hatte ich s. 361 gesagt: „Wir unterrichten an unserer realschule nach Plötz-Kares, und *ich* mache die erfahrung, daß man in sexta und quinta schon etwas eilen muß, wenn man mit den französischen stücken allein rechtzeitig fertig werden will. Zum übersetzen aus dem deutschen bleibt fast keine zeit. Uns verschlägt das allerdings weniger, da unsern schülern auch ohne diese übungen sichere kenntnisse in der grammatik und den vokabeln übermittelt werden." Wenn mir die worte „uns" und „unsere" in die feder gekommen sind, so habe ich natürlich an die herren gedacht, die dieselben erfahrungen gemacht haben wie ich, und an die schüler, die in jenen klassen sitzen. Als ich die korrekturbogen las, hatte ich indes doch die empfindung, daß diese ausdrücke falsch aufgefaßt werden könnten, wie es tatsächlich von einem kollegen geschehen ist; und so änderte ich sie. „Uns" und „unser" waren also in den korrekturbogen gestrichen. Leider waren mir diese bogen gerade 8 tage vor den michaelisferien zugegangen, wo ich sehr viel anderes zu tun hatte. Da ich außerdem noch einige satzkorrekturen vorzunehmen und auch einiges hinzuzufügen gedachte, so ließ ich sie etwa 10 tage liegen; so ist es gekommen, daß meine korrekturen beim druck keine berücksichtigung mehr hatten finden können.[1] Ich muß noch bemerken, daß Plötz-Kares bei uns damals in den klassen VI—IV eingeführt war, daß also nur diese parallelklassen in betracht kommen konnten.

---

[1] Diese erklärung habe ich gleich nach dem erscheinen des angeführten artikels einem meiner kollegen, herrn oberlehrer Buch, der anstoß an jenen ausdrücken nahm, gegeben und die berichtigung in aussicht gestellt. Da sie nicht sogleich erschien, hat er im neuesten hefte der Koschwitzschen zeitschrift eine erklärung erscheinen lassen. Nun wird ja jede irrige auffassung ausgeschlossen sein. Ich möchte aber hier betonen, daß die andern herren, die in den klassen VI–IV nach Plötz-Kares mit mir unterrichtet haben, dieselben erfahrungen gemacht haben wie ich. Das haben sie mir wiederholt bestätigt. — Daß von der klasse III aufwärts die deutschen stoffe *soviel wie möglich* übersetzt werden sollen, ist nie verlangt worden. Für uns sind doch die lehrpläne maßgebend; darin wird das übersetzen von deutschen stücken für notwendig erklärt. In einer fachkonferenz ist dann noch bestimmt worden, daß in der woche, wo keine klassenarbeit geschrieben wird, eine häusliche schriftliche übersetzung aus dem deutschen angefertigt werden soll; und das geschicht auch regelmäßig.

Da es freigestellt worden war, ob wir die deutschen übungsstücke übersetzen lassen wollten oder nicht, so habe ich die gelegenheit benutzt, auch hier zu erproben, ob die schüler ohne übersetzen aus dem deutschen sichere grammatische kenntnisse erlangen. Ich behaupte, daß dies der fall ist. Wie ich schon in dem artikel XI, 361 der *N. Spr.* betont habe, bin ich ja auch wegen der umfangreichen übungsstücke in Plötz-Kares kaum zum übersetzen aus dem deutschen gekommen; oder ich hätte andere wichtige übungen auslassen müssen, die m. e. nützlicher sind. Da an der schule nicht durchgängig so verfahren wird, wegen der einrichtung mancher übungsbücher wohl auch nicht so verfahren werden kann, so war der ausdruck „*unsere* schüler" nicht genau. Was das übersetzen aus dem deutschen anlangt, so verlangen die lehrpläne überdies gelegentliche übersetzungen aus dem deutschen. Ich habe übrigens im schuljahr 1903/04 absichtlich in einer klasse hauptsächlich das synthetische verfahren eingehalten. Es handelt sich um das zweite unterrichtsjahr im englischen nach Dubislav und Boek, wofür zusammenhängende englische übungsstücke fehlen. In einer andern klasse habe ich dagegen im wesentlichen das induktive verfahren eingeschlagen. Da die leistungsfähigkeit der beiden klassen ungefähr dieselbe war, so war mir daran gelegen, zu erfahren, ob sich ein wesentlicher unterschied ergeben würde. Nach den behauptungen der gegner der induktiven methode müßten nun die leistungen der schüler, die auf einzelsätze angewiesen waren, bessere sein als die der anders vorbereiteten. Ich finde nicht, daß dies der fall ist. Nun ist ja allerdings das pensum der höheren klasse ein viel schwierigeres, aber die schüler sind doch auch mit etwas mehr verstandesschärfe ausgerüstet als gerade die anfänger im englischen. Und außerdem ist soviel aus dem deutschen übersetzt worden! Da ich mit ihnen außerdem ungefähr dieselben mündlichen übungen zur befestigung der formenlehre und syntax vorgenommen, wie mit der andern klasse, so hätten die leistungen bedeutend bessere als in der andern klasse sein müssen. Das war aber nicht der fall. Dem induktiven verfahren gebe ich auf alle fälle den vorzug. Die schüler werden dabei zu größerer selbsttätigkeit herangezogen und haben davon größeren gewinn. Dem zufall darf man es selbstverständlich nicht überlassen, ob die kenntnisse in der grammatik und dem vokabelschatz haften bleiben. Daß dies beim induktiven verfahren oder der reform überhaupt der fall sei, kann man öfter aus bemerkungen von gegnern dieses verfahrens herauslesen. Ich muß immer wieder auf den vortrag Walters auf dem karlsruher neuphilologentage 1894 verweisen. Ohne diese mannigfaltigen übungen und die immanente repetition werden die grammatik und vokabeln natürlich in der luft schweben. Schade, daß Koschwitz es bei allgemeinen redensarten hat bewenden lassen. Es wäre mir lieber gewesen, wenn er einen bestimmten punkt herausgegriffen hätte; darauf hätte ich dann näher eingehen und eventuell daraus gewinn ziehen können.

Sollte er aber anstoß daran genommen haben, daß ich die konjugationsübungen ohne deutsch betreibe, so möchte ich dazu bemerken, daß es m. e. durchaus nicht nötig ist, das deutsche immer nebenher zu schleppen, nachdem es zu anfang einmal festgestellt worden ist. Koschwitz sagt ja selbst, daß sich beim schüler im anschauungsunterricht nach den Hölzelschen bildern der deutsche begriff von selbst einschleicht und nicht gebannt werden kann. Das ist doch beim konjugiren ebenso der fall, also kann man auch hier vom deutschen absehen. Ich habe nun außerdem dann und wann die probe gemacht, ob die schüler, wenn die formen einfach deutsch abgefragt werden, wie das nach der alten methode der fall war, richtig antworten konnten. Ich habe gefunden, daß dies der fall war. Da ich diese übungen für gewöhnlich nicht mache, so ist das resultat natürlich nicht mein verdienst, sondern der deutschen lehrer, bei denen die schüler ordentlich deutsch haben konjugiren lernen. Das müssen sie natürlich können, sonst würde man wohl im fremden unterricht nicht ums deutsche herumkommen. Bei gutem unterricht im deutschen geht es unter allen umständen.

Über die methode haben die neuen lehrpläne entschieden. Es kann sich also nur noch darum handeln, die methode, die nach den lehrplänen *soweit als möglich* induktiv sein soll, auszubauen; daß immer und überall induktiv zu verfahren sei, wird gar nicht verlangt, ist auch nicht notwendig und mitunter vielleicht gar nicht zu empfehlen. Es muß nicht immer nach der schablone verfahren werden. Daß aber diese in den lehrplänen empfohlene und von den reformern längst geübte induktive methode für die schüler erleichterungen mannigfacher art bringt, kann nur bestreiten, wer sie nicht anwendet. Und daß solche erleichterungen notwendig sind, dafür sprechen m. e. gewisse zeichen der zeit. So zollte die versammlung der ärzte und naturforscher auf ihrem vorjährigen kongreß einem redner lauten beifall, der klage führte, daß die schüler der höheren lehranstalten Deutschlands noch immer zu lange geistig angestrengt würden.[1] Demnach müßte immer noch etwas mehr für die körperpflege geschehen. Den ärzten wird man in diesen dingen ja wohl auch ein urteil zutrauen dürfen. Daß der körper nicht ganz zu seinem rechte kommt, dafür spricht auch eine statistik des kriegsministeriums. Danach sind von den abiturienten der höheren lehranstalten Deutschlands nur 20 % zum militärdienst tauglich, während die übrigen schulen 50 % tauglicher aufweisen. Auch ein zeichen der zeit. So ganz spurlos sind die zeichen der zeit am ende doch nicht an mir vorübergegangen. Als eins der merkwürdigsten zeichen will es mir erscheinen, daß gegen die neuen lehrpläne gerade von einer seite mobil gemacht wird, von der man es am allerwenigsten erwarten sollte, und noch dazu zu einer zeit, da man

[1] Vgl. jetzt den kongreß für schulhygiene von ostern d. j. *D. red.*

über die wirkung der neuen bestimmungen noch gar kein abschließendes urteil fällen kann. In der provinz Sachsen scheint man den entgegengesetzten standpunkt einzunehmen. Informationen stehen mir darüber natürlich nicht zur verfügung. Aber im laufe des winters haben gerade an den magdeburger schulen und anderwärts revisionen stattgefunden, und die eindrücke, die man bei dieser gelegenheit gewonnen hat, lassen den schluß zu, daß in der provinz Sachsen von seiten des provinzialschulkollegiums zunächst auf die erfüllung der neuen forderungen gedrungen wird. Und das mit recht. Man hat wohl auch seine befriedigung ausgesprochen, daß die alte methode schon glücklich in eine neue form gegossen worden ist. In Magdeburg und der provinz Sachsen versteht man die zeichen der zeit vielleicht doch richtiger zu deuten.

Magdeburg. E. KÖCHER.

SCHWARZES BRETT. 2. 3.[1]

2. In seinem höchst anregenden, von mir an anderer stelle zu besprechenden lehrbuch *Erstes jahr des neuen deutschen sprachunterrichts nach der direkten methode* (12. aufl., Moskau, 1903), sagt E. Mittelsteiner nachdem er über den sieg der „neuen methode“ in Rußland seine genugtuung geäußert hat:

„Trotzdem kann ich nicht umhin, auch gewissen befürchtungen raum zu geben, weil es mir den anschein hat, als ob einzelne unserer reformer aus temperament oder grauer prinzipienreiterei die grenzen des möglichen oder wenigstens wünschenswerten bereits überschritten haben und ohne rücksicht auf manches durch hundertjährige erfahrung der alten schule geheiligte gewagten experimenten entgegengehen namentlich hinsichtlich der übersetzung in die muttersprache und der bilderfrage. Ist es doch auch in Deutschland bereits zur gründung eines neuen journals (anm. im original: *Zeitschrift für französischen und englischen unterricht* von Koschwitz usw.) gekommen, das sich die rücksichtsloseste bekämpfung der ganzen reformbewegung zur aufgabe gestellt hat, eine erscheinung, die ich nur durch die auswüchse der extremen richtung und deren vertreter erklären kann, vertreter, die es oft an der nötigen bescheidenheit fehlen lassen, dafür aber für sich allein das recht der alleinseligmachenden kirche in anspruch nehmen und der welt mit viel behagen die resultate ihrer tätigkeit mitteilen die sie doch nur durch die rosa gefärbte brille der partei, des systems der eignen persönlichkeit betrachten. Auch die wahre überzeugung von dem werte der neuen richtung sollte uns doch nicht blind machen gegen einzelne noch nicht genügend geklärte und durchgearbeitete seiten derselben und uns ebensowenig daran hindern, manches gute längst erprobte aus dem ‚alten system‘ zu nehmen. Hüten wir uns vor starren, einseitigen dogmen! Die wahrheit liegt doch in der mitte!

[1] Vgl. *N. Spr.* XI, s. 638.

So sehr ich (bis auf den zu allgemeinen allerletzten satz) mit der schlußerwägung des verfs. übereinstimme, so wenig kann ich es in bezug auf deren vermeintliche grundlagen. Der verf. kennt ja die litteratur der deutschen reformbewegung. Ich möchte ihn fragen, ob ihm in jener selbst oder etwa nur in der ihrer rücksichtslosesten bekämpfung gewidmeten litteratur die geschilderten auswüchse entgegengetreten sind.

3. Unter dem für theorie und praxis des faches gleich lebhaft interessirten neuen leiter M. Goldschmidt hat sich das „organ des kartellverbandes neuphilologischer vereine deutscher hochschulen", die *Neuphilologischen blätter*, in letzterer zeit auch mit fragen der unterrichtsmethodik befaßt. Der herausgeber, der aus seiner sympathie für die „neue methode" kein hehl macht, hat auch den gegnern freieste meinungsäußerung gestattet, was jeden, dem es um die sache zu tun ist, ja nur freuen kann. Unberechtigter angriffe werden wir uns zu erwehren wissen. Einen solchen hat im 5. heft des jahrgangs XI M. Weyrauch u. a. gegen mich gerichtet, weshalb ich im 6. heft ebenda einige worte bereits erwidert habe. Ich möchte aber auch hier noch einmal in kürze angeben, mit welchen vorurteilen unser neuer gegner ins feld zieht. M. unterscheidet „in der reihe der reformfreunde zwei förmliche flügel": einen „gemäßigten", dem er Koschwitz, Münch, Wohlfeil u. a., und einen „extremen, radikalen", dem er Kühn, Viëtor, Wendt u. a. m. zuweist. Für uns „radikale" — samt und sonders? — soll z. b. charakteristisch sein, daß wir die praktische seite der vorbildung in den vordergrund stellen und als oberstes ziel des unterrichts die sprechfertigkeit betrachten. Unsere „direkte methode" soll auf anschauungen beruhen, „die unvereinbar mit den resultaten der psychologie und darum grundfalsch sind"; an männern, die diesen nachweis führten, habe es von vornherein nicht gefehlt. Dann heißt es weiter: „Im ganzen freilich verhielten sich die anhänger einer gemäßigten reform verhältnismäßig still und abwartend zurückhaltend [!], während die radikalreform in zahlreichen broschüren (von denen am bekanntesten die Viëtorsche *Quousque tandem*-schrift geworden ist), in der von Viëtor begründeten zeitschrift *Die Neueren Sprachen* und auf den neuphilologentagen eifrig und mit allen mitteln für ihre sache propaganda machten." Was dieses „mit allen mitteln" bedeuten solle, fragte mit mir der herausgeber der *Neuphil. Blätter* bei dem verfasser an. Die antwort lautete (a. a. o., heft 6): „Die vertreter der radikalen reform haben sich nicht nur wie die der gemäßigten damit begnügt, in fachkreisen für ihre sache propaganda zu machen, sondern sie haben alle nur zur verfügung stehenden mittel, also z. b. auch die tagespresse, als sprachrohr benutzt, haben einen rührigen verlag usw. Aber weit davon entfernt, ihnen aus dieser propaganda einen vorwurf zu machen, wünschte ich vielmehr, auch die andere gruppe hätte es getan."

Das letztere läßt sich ja hören. Inwiefern aber haben wir die tagespresse als sprachrohr benutzt? Und der rührige verlag ist wohl

der Elwertsche der *N. Spr.*? Ich möchte nur daran erinnern, daß eben diesem verlage, und zwar, wie ich hinzufügen darf, unter meine zuraten, z. b. auch die schriften von Stiehler und von Baerwald e schienen sind. W. V.

---

11. NEUPHILOLOGENTAG IN KÖLN AM RHEIN

(25. bis 27. mai 1904).

Vom vorstande des Deutschen neuphilologen-verbandes erhalte wir die „vorläufige tagesordnung", aus der wir das wichtigste folge lassen.

Dienstag, den 24. mai, nachmittags 4 uhr in der aula der Handels hochschule am Hansaring 58: Vorversammlung.

Abends $8^1/_2$ uhr im großen saale der Lesegesellschaft, Langgasse 6 Begrüßungsabend und geselliges zusammensein.

Mittwoch, den 25. mai, vormittags pünktlich 9 uhr im große Gürzenichsaale: Eröffnung des 11. Neuphilologentages durch den 1. vo sitzenden, herrn prof. dr. A. Schröer.

Erste allgemeine sitzung.

Vorträge.

1. Prof. dr. K. Luick (universität, Graz): Bühnendeutsch und schu deutsch.
2. Prof. dr. Waag (oberschulrat, Karlsruhe): Wie übermitteln die ne sprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertig allgemeinbildung?
3. Dr. H. Borbein (schultechnischer mitarbeiter bei dem königl. provinzia schulkollegium in Berlin, Friedenau): Die mögliche arbeitsleistu der neuphilologen.
4. Direktor F. Dörr (städt. Liebig-realschule. Frankfurt am Main) u prof. dr. W. Viëtor (universität, Marburg an der Lahn): Anträg a) Empfehlung eines studienplanes für die studirenden der neuer philologie; b) Verlegung des seminarjahrs an die universität.

Mittwoch, den 25. mai, nachmittags pünktlich 5 uhr

Zweite allgemeine sitzung.

1. Prof. dr. H. Morf (Akademie für sozial- und handelswissenschafte Frankfurt am Main): Die *tempora historica* im französisch (eventuell: Französisches *ü* < latein. *u*, ein kapitel aus der lehre vo romanischen umlaut).
2. Prof. dr. L. Schemann-Freiburg i. B.: Über Gobineau, insbesonde seine werke über das neuere Persien.
3. Prof. dr. Charles Glauser (Handelsakademie, Wien): Die fortbildu in den neueren sprachen nach absolvirung einer real-handelsschu
4. Prof. dr. V. Hoffmann-Gent: *Les principes fondamentaux des humani modernes.*

Donnerstag, den 26. mai, vormittags pünktlich 9 uhr

Dritte allgemeine sitzung.

1. Prof. dr. M. Trautmann (universität, Bonn): Der *Heliand*, eine übersetzung aus dem altenglischen.
2. Frau Marie Gothein-Bonn: Der englische landschaftsgarten in der litteratur.
3. Karl Breul, M. A., Litt. D., Ph. D. (Cambridge University Reader in Germanic, delegirter der Modern Language Association): Über das deutsche im munde der deutschen im auslande.
4. Prof. dr. H. Schneegans (universität, Würzburg): Molières subjektivismus.
5. Prof. dr. Karl Sachs-Brandenburg a. H.: Über Goethes beziehungen zur englischen sprache und litteratur.

Donnerstag, den 26. mai, nachmittags pünktlich 5 uhr

Vierte allgemeine sitzung.

1. Prof. dr. W. Wetz (universität, Freiburg i. B.): Neuere beiträge zur Byron-biographie.
2. Dr. Th. Eichhoff-Charlottenburg: Über kritik des Shakespeare-textes.
3. Dr. Kasimir Heck-Berlin: Quantität und akzentuation im modernenglischen.
4. M. Adolphe Zünd-Burguet (Paris, Gymnase de la Voix): *La phonétique expérimentale et l'enseignement de la prononciation.*

Abends 8 uhr im großen saale der Bürgergesellschaft, Appellhofplatz 20A—26: Festmahl.

Freitag, den 27. mai, vormittags pünktlich 9 uhr

Fünfte allgemeine sitzung.

1. Direktor Max Walter (Musterschule, Frankfurt a. Main): Gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen.
2. Oberlehrer dr. Max Löwisch-Eisenach: Die litterarische, politische und wirtschaftliche kultur Frankreichs in unserer französischen klassenlektüre.
3. Direktor F. Unruh (oberrealschule, Breslau): Bericht über die aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes nach den beschlüssen des 10. Neuphilologentages.
4. Prof. dr. R. Kron (kaiserl. Marineakademie, Kiel): Bericht über die tätigkeit des ausschusses für den lektüre-kanon und neuwahl der ausschußmitglieder (die neue vorschlagsliste wird den teilnehmern vorher eingehändigt werden).

Freitag, den 27. mai, nachmittags pünktlich 5 uhr

Sechste allgemeine sitzung.

Geschäftliches.

Abends 8 uhr: Festvorstellung im Neuen Stadttheater am Rudolfsplatz (Shakespeares *Sommernachtstraum*).

Samstag, den 28. mai: Rheinfahrt nach Königswinter.

Während der verhandlungstage zu geeigneter freier zeit: Besi tigung und erläuterung einer von prof. dr. W. Scheffler (Techn. ho schule, Dresden) im Isabellensaal des Gürzenichs veranstalteten a stellung, die besonders auch die frage der ästhetik im neusprachlicl unterricht klären soll.

Aus den „mitteilungen" sei noch erwähnt, daß diejenigen, die dem neuphilologentage teilnehmen wollen, gebeten werden, die fe karten bis *spätestens 15. mai* zu lösen durch einsendung von m. 10,— (p anweisung + 5 pf. bestellgeld), und zwar ausschließlich an den verban kassenwart, prof. dr. B. Völcker, Köln a. Rh., Mozartstr. 37. W. V

FRANZÖSISCHE VORTRÄGE IN DEUTSCHLAND.

Unser mitarbeiter herr prof. Bornecque in Lille übersendet ein rundschreiben, das an die leiter höherer schulen gerichtet ist zur teilnahme an vorträgen auffordert, die er auf einer rundreise v 4. sept. (ev. 16. aug.) bis 31. okt. d. j. zu halten gedenkt. Die vortr sind teils für schüler bestimmte *causeries* über litterarische und g graphische stoffe, teils *conférences* für das große publikum. Als them werden vorgeschlagen:

I. *Causeries.* Litterarisch: 1. *Corneille auteur dramatique d'a le* CID. 2. *Corneille auteur dramatique d'après* HORACE. 3. *Corneille au dramatique d'après* CINNA. 4. *Racine auteur dramatique d'après* AN MAQUE. 5. *Racine auteur dramatique d'après* BRITANNICUS. 6. *Ra auteur dramatique d'après* ATHALIE. 7. *Molière auteur dramatique d'a l'*AVARE. 8. *Molière auteur dramatique d'après le* MISANTHROPE. 9. *Mol auteur dramatique d'après les* FEMMES SAVANTES. 10. *Molière auteur dra tique d'après le* BOURGEOIS GENTILHOMME. 11. *La Fontaine d'après fables.* 12. *V. Hugo d'après ses poésies.* 13. *Béranger d'après ses poé* 14. *F. Coppée d'après ses poésies.* Geographisch: 1. *La France d'a la carte.* 2. *Paris d'après le plan.* 3. *L'Allemagne d'après la carte.* 4. *vie et les mœurs en France.* 5. *Impressions et souvenirs de voyage Allemagne.* II. *Conférences.* 1⁰ *Edmond Rostand, soit en général, plus spécialement, d'après* CYRANO DE BERGERAC *et l'*AIGLON; 2⁰ *Le the classique et le drame romantique;* 3⁰ *Daudet;* 4⁰ *Zola;* 5⁰ *Les Parnass (Sully-Prudhomme, Coppée, de Hérédia);* 6⁰ *Loti;* 7⁰ *Guy de Maupass* 8⁰ *René Bazin.* Antworten erbittet herr prof. Bornecque bis zum 15. j unter seiner adresse, 117 rue Solférino, Lille (Frankreich). W. V

FERIENKURSE 1904.

Platzmangel nötigt uns, die versprochenen genaueren anga über einige der im vorigen heft erwähnten kurse bis zum nächs heft zu verschieben. Jedoch sei wenigstens noch angeführt, daß marburger kurse vom 11. bis 29. juli und vom 4. bis 24. august dau werden, und daß anfragen wie früher an das sekretariat der Marbur ferienkurse, A. C. Cocker, villa Cranston, Marburg a. d. Lahn, richten sind. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. JUNI 1904. Heft 3.

DIE GRUNDZÜGE DER ELISABETHANISCHEN SCHREIBUNG NACH DER ERSTEN FOLIO-AUSGABE DER DRAMEN SHAKESPEARES VOM JAHRE 1623.[1]

Die heutige schreibweise ist in ihren charakteristischsten zügen, vor allem in der darstellung der hochtonvokale und der diphthonge, mindestens 350 jahre alt. Sie repräsentirt die schriftliche gewandung der sprache, wie sie etwa aus der mitte des 16. jahrhunderts überliefert ist und in *Tottel's Miscellany* (gedruckt 1557) vorliegt. Bei einrechnung des zeitraumes, in welchem infolge der lautlichen entwickelung die einführung neuer oder die ausdehnung vorhandener schriftzeichen notwendig wurde, ergibt sich die grenze des 15. und 16. jahr-

[1] Herausgegeben von Sidney Lee. — Benutzte litteratur: A. Lummert, *Die orthographie der ersten folioausgabe der Shakespereschen dramen*, Halle 1883; H. Sweet, *New English Grammar* I (1892); W. Viëtor, *Phonetik*[3] (1894; jetzt [5] 1904); L. Morsbach, *Mittelenglische grammatik*, Halle 1896 (§ 10 bis § 17); W. Skeat, *Principles of English Etymology* I. Series, Chap. XVI (§ 282 bis § 306); M. Kaluza, *Historische grammatik der englischen sprache* II, § 351; O. L. Jiriczek, *Alexander Gill's Logonomia Anglica*, Straßburg 1903.

[Verweisen möchten wir wenigstens noch auf die letzterschienene einer reihe von marburger dissertationen zur geschichte der neuenglischen schreibung bis in die elisabethanische zeit, nämlich die zusammenfassende untersuchung von E. Rudolf: *Die englische orthographie von Caxton bis Shakespeare*. Marburg 1904. Shakespeare ist zunächst auf grund der arbeiten von Lummert und Würzner (programme von 1887 und 1893) auch bei R. behandelt, außerdem einige zwanzig ältere und gleichzeitige autoren. *D. red.*]

hunderts als der entwickelungsanfang der heutigen schrift ir
sicheren grundlinien. Von den vielen und tiefgreifenden laut
vorgängen, die sich seitdem ereignet haben, sind, solange in
16. und 17. jahrhundert die schreibung des einzelnen worte
verschiedene möglichkeiten zuließ, einzelne teils vorübergehen
(*toul* > *toll*), teils dauernd (*sterve* > *starve*) auch zur darstellun
gekommen, große umwälzungen haben sich aber auf der andere
seite vollzogen, ohne daß sich spuren derselben dem schrift
bild eingeprägt hätten. Diese tatsache erklärt den weite
abstand, der jetzt zwischen dem lebenden laut und seinei
schriftbild besteht. Jener ist jung und steter veränderun
unterworfen, und dieses streng konservativ, gefestigt durch di
mehr als zwei jahrhunderte alte tradition eines in der litterä
sprache gegebenen einheitlichen schriftbildes, das in neuere
zeit durch die ausdehnung der sprache und die autorität vei
schiedener staatlicher institute eine steigende bedeutung ge
winnt. Reformen sind geboten. Sie sind seit dem 16. jahrh
angestrebt worden; in bescheidenem umfange wären sie aucl
durchführbar, aber eine durchgreifende neugestaltung de
orthographie auf phonetischer grundlage ist schon wegen de
bruches mit dem traditionellen, in der litteratur festgelegtei
schriftbild unmöglich und auf die dauer auch zwecklos, da di
lautliche entwickelung nicht still steht. Ein kompromiß zwischei
phonetischer und historischer schreibung wird die englisch
orthographie immer sein müssen. Die heutige schrift hat in
folge ihres hohen alters und der vielen inkonsequenzen, di
sie aufweist, gewiß große mängel, aber sie ist ein musterbil
von einheitlichkeit gegenüber der schreibweise der elisabetha
nischen zeit. Der große vorzug der heutigen schreibung lieg
vor allem darin, daß im allgemeinen das wort nur *eine* forı
hat, während es früher besonders durch die schwankend
schreibung des wortauslautes, durch die verschiedenen mitte
die länge des tonvokals zu bezeichnen, vielfach in zwei- un
mehrfacher gestalt auftritt. In der elisabethanischen zeit e
scheint das wort *juice* z. b. als *iuyce*, *iuice*, *iewce* geschriebe
für *hour* findet man *hour*, *houre*, *hower*, *howre*, *howr*.

iewce (= *juice*) Mid. Fisher's Q 1600 p. 17 (II_1 168), *iuice* id. z. 17
uyce id. p. 19 (II_1 256); *houre* Ado Q 1600 p. 23 (II_2 33), *hower* id. p.

(IV_1 87), *howre* id. 4. 48 (IV_1 91), *howre* Tw. F_1 p. 262 (II_4 38), *hours* Hy 4 A F_1 p. 375_1 (II_3 33).

Die bedeutung der geschriebenen sprache im politischen eben und im geschäftlichen verkehr, das steigende interesse n den erzeugnissen der litteratur und mehr noch das zur unst sich entwickelnde buchdruckergewerbe fördern das streben ach einem einheitlichen lautbild. Wenn man von dem gerauch von großen anfangsbuchstaben innerhalb des satzes bsieht, ist die moderne schreibweise in allem wesentlichen ereits erreicht in einer ausgabe von Chillingworth, *The Religion f Protestants* aus dem jahre 1664 (gedruckt von E. Cotes, ondon). Auf einer viel älteren stufe dagegen steht noch h. Browne, *Pseudodoxia Epidemica* (ausgabe von 1650). Hier nden sich noch die charakteristischen eigentümlichkeiten der lten schreibart: *finde, daies, farre, severall, kindes, doe* (s. 97). er übergang zur geregelten orthographie von heute hat sich erhältnismäßig rasch vollzogen. Ein vergleich dieser mit der lisabethanischen schreibart, speziell mit der schreibung der rsten folioausgabe der werke Shakespeares vom jahre 1623 hg. von Sidney Lee), ergibt folgende charakteristische unterchiede.

1. Sofern *e* im wortauslaut nicht dazu dient, die länge les vorausgehenden tonvokals zu kennzeichnen (*tale, hope*), oder len auslautenden konsonanten der traditionellen schreibung ntsprechend zu charakterisiren (*hence, rage, sedge, have, assemble*), rird es ziemlich prinziplos verwandt und erscheint auch da, ro es etymologisch keine berechtigung hat: *winde, life, base.* eit dem 15. jahrh., da das auslautende *e* endgültig verstummte, st dieses häufig ein parasit in der schreibung und wurde von lem setzer als mittel der zeilenfüllung benutzt. Daher kommt lenn auch seine häufig ganz ungerechtfertigte verwendung. ie für die lautung des wortes bedeutungslosen end-*e* in der olioausgabe von 1623: *keepe, steele, deere* (= *dear*), *houre, finde, inke, milke, clocke* sind in der dritten folioausgabe aus dem ahre 1664 fast ausnahmslos geschwunden, erhalten ist *doe* für o (s. *Tempest* ed. A. Wagner, s. 20, 45).

2. Mittelenglischer schreibgewöhnung entsprechend wird sonders im anlaut in der 1. folioausgabe (1623) *v* für *u* ge-

setzt: *vs, vp, vpon, vnder, vse, vnity*; in der 2. folioausgabe (1632) ist indessen *u* bereits durchgeführt: *up, upon, under* für *vp, vpon, vnder* in F_1 (s. *Temp.* s. 17). Ebenso ist hier auch schon in- und auslautendes *u* als konsonant, wie es noch die 1. folio hat, in den weitaus meisten fällen durch *v* ersetzt: *ever, above, have, grave, dive* in F_2 für *euer, aboue, haue, graue, diue* in F_1 (s. Temp. s. 14, 15). Das end-*e* in worten wie *aboue, haue* beruht auf einer mittelenglischen schreibgewöhnung und besagt, daß hier nicht etwa die diphthonge *ou, au* vorliegen, sondern *u* als konsonant anzusehen ist. Bei der verwandlung des *u* in *v* behielt man die alte schreibregel bei, und so kommt es, daß *v* jetzt niemals im wortauslaut steht und das stumme auslautende *e* in *above, have, live* eine ganz andere funktion hat als in *life, house*.

3. In der 1. folio hat das vokalzeichen *i* (und *I*) auch noch konsonantischen wert: *iocond, ioyne, Iew, Iove* = *jocund, join, Jew, Jove*. In kursivschrift kommt auch geschwänztes *J* vor: *Julius Cæsar* (F_1 s. 718 f.). Die 2. folio (1632) verwendet dagegen das in englischen worten in F_1 nicht vorkommende zeichen *j* (ursprünglich geschwänztes *i*, im lateinischen gern im auslaut gebraucht: *alij*) für konsonantisches *i* = [dž] in F_1: *Subject* (Temp. s. 11), *joyne* (s. 15), *Majesty* (s. 39), *jewell* (s. 59); in F_3 erscheint *Juno, Jupiter* für *Iuno, Iupiter* der F_1 (s. 79). Die differenzirung zwischen dem konsonanten *J, j* und dem vokal *I, i* wurde bald nach 1630 allgemein üblich, doch ist eine strenge scheidung zwischen den majuskeln *I* und *J* im druck nicht vor dem jahre 1640 erfolgt (*J* kann als vokal und konsonant gelten), und in der schrift ist heute noch *J* für *J* üblich (s. *N. E. D.* unter *J*).

4. *y* ist seit mittelenglischer zeit nicht nur das schriftzeichen für *j* (*young, year*), sondern erscheint auch außerordentlich häufig für *i*: *byd, lyon, clayme* für *bid, lion, claim*. Im auslaut ist es ungemein beliebt, wechselt hier jedoch nicht mit *i*, um so regelloser aber mit *ie* jedweder provenienz: *lady, pity* neben *ladie, pitie* (im plural ist *-ies* zwar regel, doch kommt auch *-yes* vor [*follyes*]; *daies, dayes* gelten nebeneinander); *happy, hartily, deny* stehen neben *merrie, mightilie, denie*. Die endung *-ey* gilt in einer reihe von worten neben *-y, -ie*: *money, mony*

monie (plur. *monies*, *moneyes*); *countrey*, *country*, *countrie*. Sie beruht auf afrz. *-eie*, *-ee* (afrz. *moneie*, *contree*) und findet sich gelegentlich auch in germanischen worten: *honey* (daneben *hony*). Im ne. ist sie meist in worten romanischer herkunft erhalten: *chimney*, *journey*, *alley*, *attorney*.

a) *y* ist beliebt im hiat: *Dyet* (= *diet*) Hy. 4 A F_1 p. 384_2 (III_6 72), *Lyon* Hy. 4 A F_1 p. 385_1 (III_2 148), *gyant* Hy. 4 B F_1 p. 414_1 (IV_5 45), vgl. ne. *dying*, *lying* zu *die*, *lie*.

b) *Ladie* Merch. F_1 p. 183_1 (I_2 100), *Lady* F_1 p. 189_1 (II_7 28), *Ladies* (plur.) As F_1 p. 205_2 (I_2 166), *my Ladies fauour* Tw. F_1 p. 279_2 (II_5 115); *pittie* As. F_1 p. 205_1 (I_3 78), *pity* id. p. 212_1 (II_7 123); *daies* (plur.) As. F_1 p. 207_1 (I_4 39), *dayes* (plur.) As F_1 p. 212_1 (II_7 120), *Follyes* (plur.) Wint. F_1 p. 303_1 (II_3 126), *thy Bodyes torture* Wint. F_1 p. 303_2 (II_3 180); *country* As F_1 p. 213_2 (III_2 108), *Countrie* As F_1 p. 213_1 (III_2 43), *Countrey* id. III_2 42; *money* Merch. F_1 p. 184_2 (I_3 127), *mony* Hy. 4 B F_1 p. 397_2 (I_2 182), *monies* (plur.) Merch. F_1 p. 184_2 (I_3 103), *moneyes* id. (I_3 124), id. I_3 114; *honey words* Rich. 3 F_1 p. 547_2 (IV_1 80), *hony* Hy. 4 A F_1 p. 369_2 (I_2 40); *Trophee* All F_1 p. 256_1 (II_3 137), *parle* John F_1 327_1 (II_1 205), *parley* John F_1 p. 340_2 (V_1 68), *parle* Rich. 2 F_1 p. 346_2 (I_1 192).

c) *happy* Cor. F_1 p. 103 (I_1 38), *happie* Rich. 3 F_1 p. 547_1 (IV_1 6), *merrie* Merch. F_1 p. 183_1 (I_2 42), *guilty* Rich. 3 F_1 p. 549_1 (IV_3 3); *mightilie* As. F_1 206_1 (I_3 185), *hartily* As F_1 209_2 (II_4 30).

Vgl. besonders die kompositionen: *Countriman* All F_1 p. 261 (III_5 44), *puppi-dogges* John F_1 p. 329_1 (II_1 460), *Ladiship* John F_1 p. 331_1 (III_1 119); aber: *Clergie-men* Rich. 2 F_1 p. 362_2 (IV_1 324).

d) *dye* (= *die*) Rich. 3 F_1 547_2 (IV_1 46), Hy. 6 B F_1 490_2 (III_3 9), id. *Dy'de he?* (= *died he?*), die schreibung *dye* ist sehr häufig, daneben *die* Hy. 6 B F_1 493_1 (IV_1 82), *dies* Rich. 2 F_1 348_1 (I_3 86); *flie* (= *flee*) As F_1 207_2 (I_3 95), *fly* (= *flee*) Hy. 6 B 493_1 (IV_2 108), *flye* (= *flee*) Rich. 2 F_1 349 (I_3 198); *lye* (= liegen) Rich. 3 F_1 547 (IV_1 95), Tw. F_1 279 (II_4 129), *lies* (= liegt) Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 190), *lyes* (= liegt) Rich. 2 F_1 p. 362_2 (IV_1 299); *lye* (= lügen) Tw. F_1 p. 279_2 (II_3 108), *lie* (= lügen) Rich. 2 F_1 345_2 (I_1 68), *thou lyest* (du lügst) Rich. 2 F_1 346_1 (I_1 125), *lying* (lügend) All F_1 p. 256_1 (II_3 137), *Lye* (= lüge) Rich. 2 F_1 p. 346_1 (I_1 132); *denie* Tw. F_1 288_2 (IV_1 57), *deny* All F_1 p. 253_1 (II_1 20); *dallies* Tw. F_1 p. 280_2 (II_4 46), *swayes* Tw. F_1 p. 280_2 (II_4 30) (= *sways*), *sayes* (= *says*) Rich. 3 F_1 p. 548_2 (IV_4 98), *saies* Tw. F_1 p. 275_2 (I_5 32), *decaies* Tw. F_1 p. 276_1 (I_5 71); *married* Tw. F_1 283_1 (III_1 31), *marryed* Rich. 3 F_1 p. 548_2 (IV_2 62), *ally'd* Tw. F_1 p. 279_2 (II_3 93), *satisfide* Wint. F_1 p. 301_1 (II_1 189); *cride* (prät. zu *cry*) Rich. 2 F_1 p. 364_1 (V_2 28).

5. In der gestalt eines *y* erscheint seit dem 14. jahrh. (Morsbach, *Me. gramm.*, s. 25) das gegen ende der mittelenglischen zeit außer gebrauch gekommene zeichen *þ* in den meist in

voller zeile vorkommenden abkürzungen ẏ, ẏ, ẏ für *the*, *that*, *thou*. Selten findet sich ẇ für *which*. Als abkürzungsmittel begegnet zur wiedergabe von *n*, *m* hie und da die überschreibung eines vokals mit einer schlange: *mẽ*, *frõ*, *cañot* für *men*, *from*, *cannot*, doch meist nur in vollen zeilen. Aus den gleich langen zeilen der prosapartien in F_1 läßt sich ersehen, wie der jeweilige gebrauch einer bestimmten form gelegentlich durch den zur verfügung stehenden raum bedingt ist. Am zeilenende steht als letztes wort zuweilen eine form, die nachher (oft mehrfach) in auffälliger weise in der entsprechenden differentialform erscheint, so daß klar wird, daß die erstere (gewöhnlich seltenere form) aus rücksicht auf den noch vorhandenen raum gewählt ist. So erscheinen am zeilenende z. b. *publiquely*, *straunge*, *wil*, *shee* und gleich nachher die geläufigeren formen *publikely*, *strange*, *will*, *she*, die, wie die jeweiligen umstände erkennen lassen, als die normalen vom drucker offenbar frei gewählt sind. Bei der beurteilung von differentialformen muß also das äußerliche moment des zeilenraumes mit berücksichtigt werden. S. auch s. 140, 142.

Wie die genannten abkürzungsmittel und die früher schon besprochenen konsonanten *i*, *u* und *v* als vokal außer gebrauch gekommen sind, so sind noch andere schriftzeichen später geschwunden oder sie sind in der art ihrer verwendung normirt und zugleich beschränkt worden. Das lange *ſ* schwindet und dafür wird später allgemein das schluß-*s* durchgeführt werden *cauſes*, *diſeaſes* — jetzt: *causes*, *diseases*. *VV*, *vv* erscheint hie und da noch in F_1 in der nicht verschlungenen gestalt für *W*, *w*. Das im mittelenglischen des 13. jahrhunderts sich verlierende *æ* kommt noch in lateinischen worten vor (*Cæsar*). Die prinziplose und sehr häufige verwendung von großen anfangsbuchstaben innerhalb des satzes wird später dahin geregelt, daß diese, vom satzanfang abgesehen, im allgemeinen nur in eigennamen, titeln, höflichkeitsprädikaten (*Mister*, *Sir*, *Madam*) und länderadjektiven (*English*, *French*) zur verwendung kommen.

a) ẏ (= *the*) in voller zeile: Rich. 2 F_1 p. 361 (IV_1 181), Rich. 2 F_1 p. 362 (IV_1 269), Rich. 2 F_1 p. 363, (V_1 91); ẏ (= *that*) in voller zeile:

John F_1 p. 343_2 (V_7 20); *ỳ* (= *thou*) Rich. 2 F_1 p. 365_2 (V_2 89), Hy. 4 A F_1 p. 373_2 (II_1 67), beide male in voller zeile; *w͗* (= *which*) As. F_1 p. 215_2 (III_2 384), in voller zeile.

mē (= *men*) Hy. 4 A F_1 p. 387 (IV_2 17), volle zeile; *frō* (= *from*) Rich. 2 F_1 p. 355_2 (III_1 15), *moūting* (= *mounting*) Rich. 2 F_1 p. 359_1 (III_2 183), volle zeile; *differēces* Rich. 2 F_1 p. 361_1 (IV_1 105), volle zeile; *cañot* Hy. 4 B F_1 p. 397_1 (I_2 131).

An geläufigeren abkürzungen begegnen sonst:

Duke = *D.* Rich. 2 F_1 p. 348_1 (I_2 103), *Gentlemen* = *Gent.* Wint. F_1 p. 311_2 (IV_4 304), *King* = *K.* Hy. 4 B F_1 396_2 (I_2 69), *Lord* = *L.* Rich. 2 F_1 p. 347_2 (I_2 1), *Master* = *M.* Hy. 4 B F_1 p. 399_1 (II_1 9), = *Mr.* id. (II_1 1), = *Mr* Wives F_1 p. 67_2 (III_2 71), *Mistress* = *M.* Wives F_1 p. 69_2 (III_4 38), *Queen* = *Qu.* Rich. 2 F_1 p. 363_2 (V_1), *Saint* = *St.* Rom. F_1 692_1 (V_2 121); *shilling* = *s* Hy. 4 B F_1 p. 399_2 (II_1 98).

b) *publiquely* (am zeilenende) Wives F_1 p. 73_2 (IV_2 196), zwei zeilen weiter (innerhalb der zeile): *publikely*; *straunge* am zeilenende, kurz vorher *strange* Wives F_1 p. 76 (V_1 27); *wil* am zeilenende, in der rede derselben person drei zeilen nachher *will* Wives F_1 65_1 (II_3 248); *shee* am zeilenende, Wives F_1 p. 64_1 (II_2 106), nachher mehrfach *she.* Vgl. weiter: *leades* letztes wort der zeile, Wives F_1 p. 63_2 (II_2 80), ende der nächsten zeile: *leads.*

c) *VV* = *W* Wives F_1 p. 77_2 (V_2 112), *vvas* = *was* As F_1 p. 205_2 (I_2 168), gleich nachher *vvere* = *were.*

Aqua-vitæ Cor. F p. 111_2 (IV_1 90), *Cæsar* Cæs. F_1 p. 717 ff.

d) Große anfangsbuchstaben: *Why, what is Pompe, Rule, Reigne, but Earth and Dust? | And liue we how we can, yet dye we must.* Hy. 6 C F_1 p. 523_1 (V_2 27).

6. Die mittel zu einer phonetischen darstellung des lautes sind in elisabethanischer zeit meist vorhanden, aber sie werden, wenn auch in weiterer ausdehnung als jetzt, nicht konsequent verwandt, ebensowenig wie in der heutigen sprache. Wie in altenglischer zeit schon man die gelegenheit nicht wahrnahm, die tönende und die tonlose dentale spirans durch die zeichen ð und þ konsequent zu differenziren, so benutzte man weder im mittelenglischen noch neuenglischen die vorhandenen mittel, um die verschiedenen *s*-laute in der schrift nach einer festen norm zu scheiden. So schrieb man entsprechend heutigem *since, place* früher auch *mouce, sence* neben *mouse, sense. Surprize, enterprize, pheazant, peazant* wären in dieser gestalt älterer zeit jedenfalls den heute ausschließlich geltenden formen mit *s* vorzuziehen, doch auch hier siegte das deutbare lautzeichen des etymons. Wenn man ferner heute *judge, budge, satchel*

schreibt, so hätte man auch *colledge, priviledge, liedge, batchet lour* aus älterer zeit beibehalten können. Bei den schwachen präterita und partizipien stehen die phonetischen formen *checkt, toucht, wrapt, vext* neben solchen historischen charakters *walk'd, inforc'd.* In England ist man, namentlich in gelehrten kreisen, bestrebt, die ersteren wieder zu beleben.

Phonetische schreibungen, die später wieder aufgegeben wurden

a) *surprize* Macb. F_1 p. 753 (IV_1 150), *enterprize* Cæs. F_1 p. 726_1 (II 40), *pezant* As F_1 p. 203_2 (I_1 62), *Peazant* Hy. 4 B F_1 p. 395_2 (I_1 113 *merchandize* Merch. F_1 p. 181 (I_1 40), *guize* Cymb. F_1 p. 900_1 (V_1 82 *bruized* Oth. F_1 p. 822_2 (I_3 219), *poizing* (= *poising*) All F_1 p. 256_1 (II_3 152 *surmizes* Wint. F_1 p. 305 (III_2 110), *Chizzell* (= *chisel*) Wint. F_1 p. 320 (V_3 78), *reprizall* (= *reprisal*) Hy. 4 A F_1 p. 386_2 (IV_1 118), *Ouzell* Hy. 4 B F_1 p. 406 (III_2 7), *Pheazant* Wint. F_1 p. 315_2 (IV_4 733), *haz* (= *has*) Hy. 4 A p. 384_2 (ausnahme), [*cowardize* Mid. F_1 p. 173_2 (III_2 302), Hy. 4 B F p. 412_2 (IV_2 105), aus afrz. *couardise*, jetzt *-ice* durch suffixwechsel *cowardice* Rich. 2 F_1 p. 347_1 (I_2 34)], *rouze up* Hy. 4 B F_1 p. 411_2 (IV_2 14 *rouze* John F_1 p. 334_1 (III_4 40). Die heutigen formen mit *s* kommen meist daneben vor: *enterprise, pheasant, surmise.* [Umgekehrt kommt für *z* auch vor: *grasing* (= *grazing*) Wint. F_1 p. 310_1 (IV_4 109).]

b) *sences* (= *senses*) Love Q (1598) II_1 240 p. 20, häufig, *mouce* (= *mouse* Love Q (1598) p. 49 (V_1 18), *councell* (= *counsel*) All F_1 p. 249_2 (I_1 196), Wint F_1 p. 316_2 (V_1 44), *morcell* (= *morsel*) F_1 p. 340_1 (IV_2 143), *chace* (= *chase* v Hy. 4 A F_1 p. 368_1 (I_1 24), *chace* (s.) Tw. F_1 p. 283_2 (III_1 110), [*courtesi* (= *courtesy*) Love Q (1598) p. 70 (V_2 790), aus afrz. *curtesie*, das stimmlose erklärt sich aus der synkopirten form *court'sy*, *curt'sy* (16. jahrh.) un aus dem anklang an worte mit dem suffix *-cy* (*policy*, *secrecy*) [*chasticement* (= *chastisement*) John F_1 p. 342_1 (V_2 147), Rich. 2 F_1 p. 34 (I_1 106), Rich. 2 F_1 p. 360_2 (IV_1 22), *chastic'd* Ant. F_1 p. 873 (V_2 54), da neben *chastiz'd* John F_1 p. 341_2 (V_2 84), *chastise* Macb. F_1 p. 742_1 (I_5 14) Die heutigen formen sind in der regel auch vertreten: *sense, mous counsel, chase.*

Anmerkung. Umgekehrt begegnet gelegentlich *s* für *c* vor *e*, *choise* (= *choice*) Love F_1 p. 154_1 (V_1 17), All F_1 p. 255_2 (II_3 70), *ysick* (= *icicle*) Tw. F_1 p. 284_1 (III_2 25).

c) *hudge* Love Q (1598) p. 2 (I_1 10), daneben *huge*, *liedge* Q (1598) p. (I_1 50), gewöhnlich *liege*, *sauadge* Love Q (1598) p. 41 (IV_2 222), meist *sava* in F_1; *colledge* Ado Q (1600) p. 71 (IV_1 101), *a Colledge of witte-crackers* A F_1 p. 139_2 (V_4 99), *Pidgions* (= *pigeons*) Love Q (1598) p. 58 (V_2 315), *Hind* Oth. F_1 834_1 (III_3 369), *priuiledge* All F_1 p. 256_2 (II_3 206), *siedge* All p. 262_2 (III_7 18), *sprindge* Wint. F_1 p. 308_2 (IV_3 34) (= *springe*).

d) *Dutchesse* (= *Duchess*) Lear F_1 p. 806_2 (III_5 13), *Dutches* Mid. p. 165_1 (I_2 6); *strange-atchieued* Hy. 4 B F_1 p. 414 (IV_5 72), *Batchello* Hy. 4 B F_1 p. 396 (I_2 24), *Letcherie* (= *lechery*) Tw. F_1 p. 276_2 (I_5 118).

e) *stockt* (= *stocked*) Lear F_1 p. 802_2 (II_4 186), *toucht* All F_1 p. 253_2 (II_1 109), *whipt* All F_1 p. 255_1 (II_3 46), *relinquisht* All F_1 p. 255_1 (II_3 10), *confest* (part.) All F_1 p. 265_2 (IV_3 106), *taxt* (= *taxed*) All F_1 p. 271_1 (V_3 204), *talkt* (= *talked*) Hy. 4 A F_1 369_2 (I_2 84).

inforc'd Hy. 4 A F_1 p. 389_2 (V_1 65), *dismiss'd* Hy. 4 B F_1 p. 411_2 (IV_2 96), *lock'd up* Hy. 4 A F_1 p. 390_1 (V_2 10), *walk'd* Hy. 4 B F_1 p. 394_2 (I_1 4), *mou'd* (= *moved*) John F_1 p. 332_1 (III_1 217), *remou'd* ib. z. 218.

f) Einzelheiten. *Sien* (= *scion*) Wint. F_1 p. 310_1 (IV_4 93), *kill-hole* (= *kiln-hole*) Wint. F_1 p. 311_1 (IV_4 241), *Ile* (= *isle*) John F_1 p. 337_1 (IV_2 99), *Surplis* (= *surplice*) All F_1 p. 251_2 (I_3 89), *Callice* (= *Calais*) John F_1 p. 333_2 (III_3 78), *Time* (= *thyme*) Oth. F_1 p. 823_2 (I_3 322).

7. Während bei manchen worten die erkenntnis der letzlichen herkunft eines wortes die ursprüngliche form in der schreibung erstehen läßt, wie bei (griech.-lat.) *monarch*, *stomach* (früher auch *monarke*, *stomack*[*e*]), so verrät andererseits die unsachgemäße verwendung fremder lautzeichen eine völlige unkenntnis des etymologischen zusammenhanges. Beispiele für diese nicht seltene erscheinung sind z. b. *phang* (= *fang*), *prophane* (= *profane*), *curphew* (= *curfew*), vgl. außerdem: *centinels* (= *sentinels*), *cemicircle* (= *semicircle*). Zuweilen ist analogiebildung mit im spiel: *triumpherate* (nach *triumph*), *chrystal* (wohl nach *chrysolite* s. *N.E.D.*). Da bei der gleichzeitigen einwirkung der klassischen und der verschiedenen romanischen sprachen auf das englische ein und dasselbe wort sich häufig in der verschiedensten äußeren gewandung präsentirte, so waren zweifel ob der schreibung nur zu natürlich. In der tat weist die sprache zu keiner zeit eine solche unsicherheit und vielformigkeit in der schreibung, besonders der fremdworte, auf, wie gerade im 16. und 17. jahrhundert. Für *basilisk* begegnen z. b. die formen *basiliscus*, *basilisk*(*e*) (griech. βασιλίσκος, lat. *basiliscus*), *basilique* (franz. *basilique*), *basilisco* (span. *basilisco*), s. *N.E.D.* Aber auch geläufigere worte erscheinen in einer mehrheit von schreibungen. Die neigung zu heimischer aussprache- und schreibweise komplizirt bisweilen noch die frage der schriftlichen darstellung: neben *ducket* gelten *ducat* und *ducate*. Fremdworte sind bisweilen bis zur unkenntlichkeit entstellt. *Carat* präsentirt sich so z. b. unter der form *charract* (Hy. 4 B F_1 p. 415_1 [IV_5 162]). Wenn unetymologische schreibungen dieser und anderer art, wie *physitian*, *musitian*, die auch phonetisch keinen wert haben, später in der

regel wieder geschwunden sind, so erinnern heute doch noch *scythe*, *scissors*, *scent* in ihrer widersinnigen schreibung an die auswüchse früherer zeit. *Doubt*, *debt*, *fault* sind in ihrer heutigen form bei Sh. eingebürgert. Die stummen konsonanten, die gelehrter unverstand in die schreibung eingeführt hat, liegen bereits im französischen des 14. bis 16. jahrhunderts vor (s *N. E. D.*): *debte*, *doubter*, *faulte* — afrz. *de(t)te*, *douter*, *faute*. Die aussprache des *l* in *fault* bezeugt A. Gill (1621), aber nach S. Johnson (1755) wurde dasselbe in der alltagssprache gewöhnlich nicht gesprochen. In *debt*, *doubt* konnte *b* nicht wohl lebendig werden, da die gruppe *bt* der sprache nicht sympathisch war. Holofernes (Love V_1 17—19) empfiehlt die aussprache des *b* in beiden worten. Versuche, das *b* zu sprechen, wurden demnach in Sh.s zeit gemacht und forderten gebührendermaßen des dichters spott heraus.

a) *Monarch* Wint. F_1 p. 312_1 (IV_4 364), *Monarke* Ant. F_1 p. 852_2 (I_4 31); *stomacks* Tit. F_1 p. 667_1 (V_2 29), *stomackes* Oth. F_1 p. 835_2 (III_4 105), *stomacke* All F_1 p. 249_1 (I_1 135), *eccho* (griech.-lat. *echo*, me. *ecco*) Tw. F_1 p. 280_1 (II_4 20), John F_1 p. 342_1 (V_2 168), *Eccho* Hy. 4 B F_1 406_1 (III_1 97).

prophane Rich. 2 F_1 p. 348_1 (I_3 59), *prophanation* Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 204); *phangs* (= *fangs*) Lear F_1 p. 808_1 (III_7 57); *Curphew* (= *curfew*) Meas. F_1 p. 94_1 (IV_2 70), Rom. F_1 p. 688_2 (IV_4 4), daneben *Curfewe* Temp. F_1 p. 34_2 (V_1 40); *Centinels* Hy. 5 F_1 p. 437_1 (IV Prol. 6); *cemicircle* Wint. F_1 p. 299_2 (II_1 10).

Triumpherate (= *triumvirate*) Ant. F_1 p. 861_2 (III_6 28), *chrystall* (adj.) Rich. 2 F_1 p. 345_1 (I_1 41), *Christall window* Cymb. F_1 902_1 (V_4 81), *Chrystalls* (= *eyes*) Hy. 5 F_1 p. 429_2 (II_3 54), *crystall Tresses* Hy. 6 A F_1 p. 450_1 (I_1 3).

b) *Musicke* Tw. F_1 p. 280 (II_4 1), *Musique* Hy. 4 B F_1 p. 402_1 (II_4 12), *Musickes* All F_1 p. 263_1 (III_7 40), *Trafficke* Wint. F_1 p. 308_2 (IV_3 23), *for Traffiques sake* Wint. F_1 p. 285_1 (III_3 34); *publique* Wint. F_1 p. 301_1 (II_1 197), *publikely* Wint. F_1 p. 304 (II_3 203); *Heretiques* Rom. F_1 p. 671_2 (I_2 91), *an Heretike* Wives F_1 p. 74_1 (IV_4 9); *Basilisque* Wint. F_1 p. 298_2 (I_2 388), *Basiliskes* Hy. 5 F_1 p. 446_2 (V_2 17), *Basilisco-like* John F_4 p. 325_1 (I_1 244). — *Antique* s. (aus ital. *antico*, ne. *antic*) Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 162) angebildet an *antique*; *Father Anticke* Hy. 4 A F_1 p. 369 (I_2 59); *requoyle* (= *recoil*) Wint. F_1 p. 297_1 (I_2 154), *recoyle* Macb. F_1 p. 754_1 (IV_3 19).

ducket Gent. F_1 p. 39_1 (I_1 129), häufig, daneben *ducat*, *ducats* Merch. F_1 p. 184_1 (I_3 60), *ducates* Ado F_1 p. 130_1 (III_3 101).

c) *Physitian* (= *physician*) Wint. F_1 p. 302_2 (II_3 54), *Physition* Rich. 2 F_1 p. 346_1 (I_1 154), *Musitians* Hy. 4 A F_1 p. 382_1 (III_1 225), *Magitian* Hy. 4 A F_1 p. 371_1 (I_3 83), *suspition* Wint. F_1 p. 299_2 (I_2 460), *Ascention day* John F_1 p. 340_1 (V_1 22), drei zeilen weiter: *Ascension day*.

d) *sent* (= *scent*) Tw. F_1 p. 282_1 (II_5 112), *Cizers* (= *scissors*) Err. F_1 p. 116_1 (V_1 175), *Sythe* (= *scythe*) Hy. 5 F_1 446_2 (V_2 50).

8. Wenn in aus verschiedenen sprachen stammenden worten dasselbe lautsymbol unter denselben bedingungen verschiedenen wert hat, so wird, im falle dasselbe nicht durch ein eindeutiges zeichen ersatz finden kann (wie *c* durch *k* vor *i*, *e*, vgl. ae. *cild* und ne. *king*, *kill*; ne. *skim* und *scum*), zuweilen eine differenzirung durch zusatz eines, das deutbare lautzeichen determinirenden buchstabens versucht, aber keineswegs konsequent durchgeführt. So war man angesichts des verschiedenen lautwertes von *g* vor *e*, *i* in altfranzösischen und germanischen worten, wie er heute noch in *germ*, *gin* (mit *dž*) und *get*, *give* (mit *g*) zum ausdruck kommt, bestrebt, denselben auch in der schrift zu kennzeichnen. Man führte deshalb *gh* ein und aus dem französischen *gu* (vgl. frz. *ligue*, *langue*), um den verschlußlaut vor *e*, *i* zu bezeichnen, daher die älteren schreibungen *guift*, *gueld*, *targuet*, die ebenso zweckmäßig sind, wie heute *guard*, *ghost* unberechtigt und *gift*, *geld*, *target* unzweckmäßig sind. *Guess* begegnet auch früher nicht unhäufig in der form *ghess*. *Tongue* verdankt seine heutige schreibung dem plural *tongues* (me. *tonges*).

Guifts (= *gifts*) Oth. F_1 p. 842 (V_1 17), häufig, daneben *gift*: *gifts* Tam. F_1 p. 773_2 (III_1 101), *gift* Hy. 4 A F_1 p. 390_2 (V_2 78). *ghesse* (= *guess*) Meas. F_1 p. 97_1 (IV_4 6), Wint. F_1 p. 299_1 (I_2 403), häufiger, daneben *guesse* ... F_1 p. 220_1 (IV_3 8) und *gesse*: *gesses* (subst.) Oth. F_1 p. 836_2 (III_4 185), *ghests* Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 158). *gueld* (= *geld*) Wint. F_1 p. 314_2 (IV_4 02), *gelded* Rich. 2 F_1 p. 352_1 (II_1 237); *Guest* Hy. 4 A F_1 p. 387_2 (IV_2 78). ...*rd* Tw. F_1 p. 276_1 (I_5 81) (= *guard*), daneben *guard* Tw. F_1 p. 285_1 (III_6 2). *Targuet* Hy. 4 A F_1 p. 377_1 (II_4 195).

9. Während in dem vorausgehenden falle die differenzirung der symbole hauptsächlich durch die verschiedenheit der altfranzösischen und germanischen laute bedingt war, hat die seit dem 16. jahrhundert stark kultivirte schreibung *ee*, *oo* ihren grund in einem lautlichen vorgang, der altes (me.) *ẹ̄*, *ọ̄* allmählich zu *ī*, *ū* weitergeschoben hat. Um die neuen lautwerte gegenüber den vorerst noch unverändert gebliebenen alten *ē*- und *ō*-lauten (me. *ę̄*, *ǭ*) zu kennzeichnen, hat man letztere durch *ea*, *oa* wiedergegeben. Man wird so in der schrift dem lautunterschiede gerecht zwischen: *deem*, *keen*; *gloom*, *moon* und

regel wieder geschwunden sind, so erinnern heute doch no*scythe*, *scissors*, *scent* in ihrer widersinnigen schreibung an d auswüchse früherer zeit. *Doubt, debt, fault* sind in ihrer heutig form bei Sh. eingebürgert. Die stummen konsonanten, d gelehrter unverstand in die schreibung eingeführt hat, lieg bereits im französischen des 14. bis 16. jahrhunderts vor (*N. E. D.*): *debte, doubter, faulte* — afrz. *de(t)te, douter, faute.* D aussprache des *l* in *fault* bezeugt A. Gill (1621), aber na S. Johnson (1755) wurde dasselbe in der alltagssprache g wöhnlich nicht gesprochen. In *debt, doubt* konnte *b* nicht wo lebendig werden, da die gruppe *bt* der sprache nicht sympathis war. Holofernes (Love V_1 17—19) empfiehlt die ausspracl des *b* in beiden worten. Versuche, das *b* zu sprechen, wurd demnach in Sh.s zeit gemacht und forderten gebührendermaß des dichters spott heraus.

a) *Monarch* Wint. F_1 p. 312_1 (IV_4 364), *Monarke* Ant. F_1 p. 852_2 (31); *stomacks* Tit. F_1 p. 667_1 (V_2 29), *stomackes* Oth. F_1 p. 835_2 (III_4 10 *stomacke* All F_1 p. 249_1 (I_1 135), *eccho* (griech.-lat. *echo*, me. *ecco*) Tw. p. 280_1 (II_4 20), John F_1 p. 342_1 (V_2 168), *Eccho* Hy. 4 B F_1 406_1 (III_1 9

prophane Rich. 2 F_1 p. 348_1 (I_3 59), *prophanation* Tw. F_1 p. 277_1 (204); *phangs* (= *fangs*) Lear F_1 p. 808_1 (III_7 57); *Curphew* (= *curfe* Meas. F_1 p. 94_1 (IV_2 70), Rom. F_1 p. 688_2 (IV_4 4), daneben *Curfewe* Tem F_1 p. 34_2 (V_1 40); *Centinels* Hy. 5 F_1 p. 487_1 (IV Prol. 6); *cemicircle* Wi F_1 p. 299_2 (II_1 10).

Triumpherate (= *triumvirate*) Ant. F_1 p. 861_2 (III_6 28), *chrystall* (ad Rich. 2 F_1 p. 345_1 (I_1 41), *Christall window* Cymb. F_1 902_1 (V_4 81), *Chrysta* (= *eyes*) Hy. 5 F_1 p. 429_2 (II_3 54), *crystall Tresses* Hy. 6 A F_1 p. 450_1 (I_1

b) *Musicke* Tw. F_1 p. 280 (II_4 1), *Musique* Hy. 4 B F_1 p. 402_1 (II_4 1 *Musickes* All F_1 p. 263_1 (III_7 40), *Trafficke* Wint. F_1 p. 308_2 (IV_3 23), *Traffiques sake* Wint. F_1 p. 285_1 (III_3 34); *publique* Wint. F_1 p. 301_1 (197), *publikely* Wint. F_1 p. 304 (II_3 203); *Heretiques* Rom. F_1 p. 671_2 91), *an Heretike* Wives F_1 p. 74_1 (IV_4 9); *Basilisque* Wint. F_1 p. 298_2 388), *Basiliskes* Hy. 5 F_1 p. 446_2 (V_2 17), *Basilisco-like* John F_4 p. 325_1 244). — *Antique* s. (aus ital. *antico*, ne. *antic*) Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 16 angebildet an *antique*; *Father Anticke* Hy. 4 A F_1 p. 369 (I_2 59); *requoy* (= *recoil*) Wint. F_1 p. 297_1 (I_2 154), *recoyle* Macb. F_1 p. 754_1 (IV_3 19).

ducket Gent. F_1 p. 39_1 (I_1 129), häufig, daneben *ducat, ducats* Merc F_1 p. 184_1 (I_3 60), *ducates* Ado F_1 p. 130_1 (III_2 101).

c) *Physitian* (= *physician*) Wint. F_1 p. 302_2 (II_3 54), *Physition* Rich. F_1 p. 346_1 (I_1 154), *Musitians* Hy. 4 A F_1 p. 382_1 (III_1 225), *Magitian* Hy. A F_1 p. 371_1 (I_2 83), *suspition* Wint. F_1 p. 299_2 (I_2 460), *Ascention day* Jol F_1 p. 340_1 (V_1 22), drei zeilen weiter: *Ascension day.*

d) *sent* (= *scent*) Tw. F_1 p. 282_1 (II_8 112), *Cizers* (= *scissors*) Err. F_1 p. 116_1 (V_1 175), *Sythe* (= *scythe*) Hy. 5 F_1 446_2 (V_2 50).

8. Wenn in aus verschiedenen sprachen stammenden worten dasselbe lautsymbol unter denselben bedingungen verschiedenen wert hat, so wird, im falle dasselbe nicht durch ein eindeutiges zeichen ersatz finden kann (wie *c* durch *k* vor *i*, *e*, vgl. ae. *cild* und ne. *king*, *kill*; ne. *skim* und *scum*), zuweilen eine differenzirung durch zusatz eines, das deutbare lautzeichen determinirenden buchstabens versucht, aber keineswegs konsequent durchgeführt. So war man angesichts des verschiedenen lautwertes von *g* vor *e*, *i* in altfranzösischen und germanischen worten, wie er heute noch in *germ*, *gin* (mit *dž*) und *get*, *give* (mit *g*) zum ausdruck kommt, bestrebt, denselben auch in der schrift zu kennzeichnen. Man führte deshalb *gh* ein und aus dem französischen *gu* (vgl. frz. *ligue*, *langue*), um den verschlußlaut vor *e*, *i* zu bezeichnen, daher die älteren schreibungen *guift*, *gueld*, *targuet*, die ebenso zweckmäßig sind, wie heute *guard*, *ghost* unberechtigt und *gift*, *geld*, *target* unzweckmäßig sind. *Guess* begegnet auch früher nicht unhäufig in der form *ghess*. *Tongue* verdankt seine heutige schreibung dem plural *tongues* (me. *tonges*).

Guifts (= *gifts*) Oth. F_1 p. 842 (V_1 17), häufig, daneben *gift*: *gifts* Ham. F_1 p. 773_2 (III_1 101), *gift* Hy. 4 A F_1 p. 390_2 (V_2 78). *ghesse* (= *guess*) Meas. F_1 p. 97_1 (IV_4 6), Wint. F_1 p. 299_1 (I_2 403), häufiger, daneben *guesse* As F_1 p. 220_1 (IV_3 8) und *gesse*: *gesses* (subst.) Oth. F_1 p. 836_2 (III_4 185), *ghests* Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_3 158). *gueld* (= *geld*) Wint. F_1 p. 314_2 (IV_4 102), *gelded* Rich. 2 F_1 p. 352_1 (II_1 237); *Guest* Hy. 4 A F_1 p. 387_2 (IV_2 78). *gard* Tw. F_1 p. 276_1 (I_3 81) (= *guard*), daneben *guard* Tw. F_1 p. 285_1 (III_6 12). *Targuet* Hy. 4 A F_1 p. 377_1 (II_4 195).

9. Während in dem vorausgehenden falle die differenzirung der symbole hauptsächlich durch die verschiedenheit der altfranzösischen und germanischen laute bedingt war, hat die seit dem 16. jahrhundert stark kultivirte schreibung *ee*, *oo* ihren grund in einem lautlichen vorgang, der altes (me.) *ē*, *ǭ* allmählich zu *ī*, *ū* weitergeschoben hat. Um die neuen lautwerte gegenüber den vorerst noch unverändert gebliebenen alten *ē*- und *ō*-lauten (me. *ę̄*, *ǭ*) zu kennzeichnen, hat man letztere durch *ea*, *oa* wiedergegeben. Man wird so in der schrift dem lautunterschiede gerecht zwischen: *deem*, *keen*; *gloom*, *moon* und

regel wieder geschwunden sind, so erinnern heute doch noch *scythe*, *scissors*, *scent* in ihrer widersinnigen schreibung an die auswüchse früherer zeit. *Doubt*, *debt*, *fault* sind in ihrer heutigen form bei Sh. eingebürgert. Die stummen konsonanten, die gelehrter unverstand in die schreibung eingeführt hat, liegen bereits im französischen des 14. bis 16. jahrhunderts vor (s. *N. E. D.*): *debte*, *doubter*, *faulte* — afrz. *de(t)te*, *douter*, *faute*. Die aussprache des *l* in *fault* bezeugt A. Gill (1621), aber nach S. Johnson (1755) wurde dasselbe in der alltagssprache gewöhnlich nicht gesprochen. In *debt*, *doubt* konnte *b* nicht wohl lebendig werden, da die gruppe *bt* der sprache nicht sympathisch war. Holofernes (Love V_1 17—19) empfiehlt die aussprache des *b* in beiden worten. Versuche, das *b* zu sprechen, wurden demnach in Sh.s zeit gemacht und forderten gebührendermaßen des dichters spott heraus.

a) *Monarch* Wint. F_1 p. 312_1 (IV_4 364), *Monarke* Ant. F_1 p. 852_2 (I_5 31); *stomacks* Tit. F_1 p. 667_1 (V_3 29), *stomackes* Oth. F_1 p. 835_2 (III_4 105), *stomacke* All F_1 p. 249_1 (I_1 135), *eccho* (griech.-lat. *echo*, me. *ecco*) Tw. F_1 p. 280_1 (II_4 20), John F_1 p. 342_1 (V_2 168), *Eccho* Hy. 4 B F_1 406_1 (III_1 97).

prophane Rich. 2 F_1 p. 348_1 (I_3 59), *prophanation* Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 204); *phangs* (= *fangs*) Lear F_1 p. 808_1 (III_7 57); *Curphew* (= *curfew*) Meas. F_1 p. 94_1 (IV_3 70), Rom. F_1 p. 688_2 (IV_4 4), daneben *Curfewe* Temp. F_1 p. 34_2 (V_1 40); *Centinels* Hy. 5 F_1 p. 437_1 (IV Prol. 6); *cemicircle* Wint. F_1 p. 299_2 (II_1 10).

Triumpherate (= *triumvirate*) Ant. F_1 p. 861_2 (III_6 28), *chrystall* (adj.) Rich. 2 F_1 p. 345_1 (I_1 41), *Christall window* Cymb. F_1 902_1 (V_4 81), *Chrystalls* (= *eyes*) Hy. 5 F_1 p. 429_2 (II_3 54), *crystall Tresses* Hy. 6 A F_1 p. 450_1 (I_1 3).

b) *Musicke* Tw. F_1 p. 280 (II_4 1), *Musique* Hy. 4 B F_1 p. 402_1 (II_4 12), *Musickes* All F_1 p. 263_1 (III_7 40), *Trafficke* Wint. F_1 p. 308_2 (IV_3 23), *for Traffiques sake* Wint. F_1 p. 285_1 (III_3 34); *publique* Wint. F_1 p. 301_1 (II_1 197), *publikely* Wint. F_1 p. 304 (II_3 203); *Heretiques* Rom. F_1 p. 671_2 (I_2 91), *an Heretike* Wives F_1 p. 74_1 (IV_4 9); *Basilisque* Wint. F_1 p. 298_2 (I_2 388), *Basiliskes* Hy. 5 F_1 p. 446_2 (V_2 17), *Basilisco-like* John F_4 p. 325_1 (I_1 244). — *Antique* s. (aus ital. *antico*, ne. *antic*) Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 162), angebildet an *antique*; *Father Anticke* Hy. 4 A F_1 p. 369 (I_2 59); *requoyle* (= *recoil*) Wint. F_1 p. 297_1 (I_2 154), *recoyle* Macb. F_1 p. 754_1 (IV_3 19).

ducket Gent. F_1 p. 39_1 (I_1 129), häufig, daneben *ducat*, *ducats* Merch. F_1 p. 184_1 (I_3 60), *ducates* Ado F_1 p. 130_1 (III_3 101).

c) *Physitian* (= *physician*) Wint. F_1 p. 302_2 (II_3 54), *Physition* Rich. 2 F_1 p. 346_1 (I_1 154), *Musitians* Hy. 4 A F_1 p. 382_1 (III_1 225), *Magitian* Hy. 4 A F_1 p. 371_1 (I_3 83), *suspition* Wint. F_1 p. 299_2 (I_2 460), *Ascention day* John F_1 p. 340_1 (V_1 22), drei zeilen weiter: *Ascension day*.

d) *sent* (= *scent*) Tw. F_1 p. 282_1 (II_8 112), *Cizers* (= *scissors*) Err. F_1 p. 116_1 (V_1 175), *Sythe* (= *scythe*) Hy. 5 F_1 446_2 (V_2 50).

8. Wenn in aus verschiedenen sprachen stammenden worten dasselbe lautsymbol unter denselben bedingungen verschiedenen wert hat, so wird, im falle dasselbe nicht durch ein eindeutiges zeichen ersatz finden kann (wie *c* durch *k* vor *i*, *e*, vgl. ae. *cild* und ne. *king*, *kill*; ne. *skim* und *scum*), zuweilen eine differenzirung durch zusatz eines, das deutbare lautzeichen determinirenden buchstabens versucht, aber keineswegs konsequent durchgeführt. So war man angesichts des verschiedenen lautwertes von *g* vor *e*, *i* in altfranzösischen und germanischen worten, wie er heute noch in *germ*, *gin* (mit *dž*) und *get*, *give* (mit *g*) zum ausdruck kommt, bestrebt, denselben auch in der schrift zu kennzeichnen. Man führte deshalb *gh* ein und aus dem französischen *gu* (vgl. frz. *ligue*, *langue*), um den verschlußlaut vor *e*, *i* zu bezeichnen, daher die älteren schreibungen *guift*, *gueld*, *targuet*, die ebenso zweckmäßig sind, wie heute *guard*, *ghost* unberechtigt und *gift*, *geld*, *target* unzweckmäßig sind. *Guess* begegnet auch früher nicht unhäufig in der form *ghess*. *Tongue* verdankt seine heutige schreibung dem plural *tongues* (me. *tonges*).

Guifts (= *gifts*) Oth. F_1 p. 842 (V_1 17), häufig, daneben *gift*: *gifts* Ham. F_1 p. 773_2 (III_1 101), *gift* Hy. 4 A F_1 p. 390_2 (V_2 78). *ghesse* (= *guess*) Meas. F_1 p. 97_1 (IV_4 6), Wint. F_1 p. 299_1 (I_2 403), häufiger, daneben *guesse* As F_1 p. 220_1 (IV_3 8) und *gesse*: *gesses* (subst.) Oth. F_1 p. 836_2 (III_4 185), *ghosts* Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 158). *gueld* (= *geld*) Wint. F_1 p. 314_2 (IV_4 102), *gelded* Rich. 2 F_1 p. 352_1 (II_1 237); *Guest* Hy. 4 A F_1 p. 387_2 (IV_2 78). *gard* Tw. F_1 p. 276_1 (I_5 81) (= *guard*), daneben *guard* Tw. F_1 p. 285_1 (III_6 12). *Targuet* Hy. 4 A F_1 p. 377_1 (II_4 195).

9. Während in dem vorausgehenden falle die differenzirung der symbole hauptsächlich durch die verschiedenheit der altfranzösischen und germanischen laute bedingt war, hat die seit dem 16. jahrhundert stark kultivirte schreibung *ee*, *oo* ihren grund in einem lautlichen vorgang, der altes (me.) $\bar{e}$, $\bar{ǫ}$ allmählich zu $\bar{\imath}$, $\bar{u}$ weitergeschoben hat. Um die neuen lautwerte gegenüber den vorerst noch unverändert gebliebenen alten $\bar{e}$- und $\bar{o}$-lauten (me. $\bar{ę}$, $\bar{ǫ}$) zu kennzeichnen, hat man letztere durch *ea*, *oa* wiedergegeben. Man wird so in der schrift dem lautunterschiede gerecht zwischen: *deem*, *keen*; *gloom*, *moon* und

regel wieder geschwunden sind, so erinnern heute doch noch *scythe*, *scissors*, *scent* in ihrer widersinnigen schreibung an die auswüchse früherer zeit. *Doubt*, *debt*, *fault* sind in ihrer heutigen form bei Sh. eingebürgert. Die stummen konsonanten, die gelehrter unverstand in die schreibung eingeführt hat, liegen bereits im französischen des 14. bis 16. jahrhunderts vor (s. *N. E. D.*): *debte*, *doubter*, *faulte* — afrz. *de(t)te*, *douter*, *faute*. Die aussprache des *l* in *fault* bezeugt A. Gill (1621), aber nach S. Johnson (1755) wurde dasselbe in der alltagssprache gewöhnlich nicht gesprochen. In *debt*, *doubt* konnte *b* nicht wohl lebendig werden, da die gruppe *bt* der sprache nicht sympathisch war. Holofernes (Love V_1 17—19) empfiehlt die aussprache des *b* in beiden worten. Versuche, das *b* zu sprechen, wurden demnach in Sh.s zeit gemacht und forderten gebührendermaßen des dichters spott heraus.

a) *Monarch* Wint. F_1 p. 312_1 (IV_4 364), *Monarke* Ant. F_1 p. 852_2 (I_1 31); *stomacks* Tit. F_1 p. 667_1 (V_2 29), *stomackes* Oth. F_1 p. 835_2 (III_4 105), *stomacke* All F_1 p. 249_1 (I_1 135), *eccho* (griech.-lat. *echo*, me. *ecco*) Tw. F_1 p. 280_1 (II_4 20), John F_1 p. 342_1 (V_2 168), *Eccho* Hy. 4 B F_1 406_1 (III_1 97).

prophane Rich. 2 F_1 p. 348_1 (I_3 59), *prophanation* Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 204); *phangs* (= *fangs*) Lear F_1 p. 808_1 (III_7 57); *Curphew* (= *curfew*) Meas. F_1 p. 94_1 (IV_2 70), Rom. F_1 p. 688_2 (IV_4 4), daneben *Curfewe* Temp. F_1 p. 34_2 (V_1 40); *Centinels* Hy. 5 F_1 p. 437_1 (IV Prol. 6); *cemicircle* Wint. F_1 p. 299_2 (II_1 10).

Triumpherate (= *triumvirate*) Ant. F_1 p. 861_2 (III_6 28), *chrystall* (adj.) Rich. 2 F_1 p. 345_1 (I_1 41), *Christall window* Cymb. F_1 902_1 (V_4 81), *Chrystalls* (= *eyes*) Hy. 5 F_1 p. 429_2 (II_3 54), *crystall Tresses* Hy. 6 A F_1 p. 450_1 (I_1 3).

b) *Musicke* Tw. F_1 p. 280 (II_4 1), *Musique* Hy. 4 B F_1 p. 402_1 (II_4 12), *Musickes* All F_1 p. 263_1 (III_7 40), *Trafficke* Wint. F_1 p. 308_2 (IV_3 23), *for Traffiques sake* Wint. F_1 p. 285_1 (III_3 34); *publique* Wint. F_1 p. 301_1 (II_1 197), *publikely* Wint. F_1 p. 304 (II_3 203); *Heretiques* Rom. F_1 p. 671_2 (I_2 91), *an Heretike* Wives F_1 p. 74_1 (IV_4 9); *Basilisque* Wint. F_1 p. 298_2 (I_2 388), *Basiliskes* Hy. 5 F_1 p. 446_2 (V_2 17), *Basilisco-like* John F_4 p. 325_1 (I_1 244). — *Antique* s. (aus ital. *antico*, ne. *antic*) Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 162) angebildet an *antique*; *Father Anticke* Hy. 4 A F_1 p. 369 (I_2 59); *requoyle* (= *recoil*) Wint. F_1 p. 297_1 (I_2 154), *recoyle* Macb. F_1 p. 754_1 (IV_3 19).

ducket Gent. F_1 p. 39_1 (I_1 129), häufig, daneben *ducat*, *ducats* Merch. F_1 p. 184_1 (I_3 60), *ducates* Ado F_1 p. 130_1 (III_3 101).

c) *Physitian* (= *physician*) Wint. F_1 p. 302_2 (II_3 54), *Physition* Rich. 2 F_1 p. 346_1 (I_1 154), *Musitians* Hy. 4 A F_1 p. 382_1 (III_1 225), *Magitian* Hy. 4 A F_1 p. 371_1 (I_3 83), *suspition* Wint. F_1 p. 299_2 (I_2 460), *Ascention day* John F_1 p. 340_1 (V_1 22), drei zeilen weiter: *Ascension day*.

d) *sent* (= *scent*) Tw. F_1 p. 282_1 (II_8 112), *Cizers* (= *scissors*) Err. F_1 p. 116_1 (V_1 175), *Sythe* (= *scythe*) Hy. 5 F_1 446_2 (V_2 50).

8. Wenn in aus verschiedenen sprachen stammenden worten dasselbe lautsymbol unter denselben bedingungen verschiedenen wert hat, so wird, im falle dasselbe nicht durch ein eindeutiges zeichen ersatz finden kann (wie *c* durch *k* vor *i*, *e*, vgl. ae. *cild* und ne. *king*, *kill*; ne. *skim* und *scum*), zuweilen eine differenzirung durch zusatz eines, das deutbare lautzeichen determinirenden buchstabens versucht, aber keineswegs konsequent durchgeführt. So war man angesichts des verschiedenen lautwertes von *g* vor *e*, *i* in altfranzösischen und germanischen worten, wie er heute noch in *germ*, *gin* (mit *dž*) und *get*, *give* (mit *g*) zum ausdruck kommt, bestrebt, denselben auch in der schrift zu kennzeichnen. Man führte deshalb *gh* ein und aus dem französischen *gu* (vgl. frz. *ligue*, *langue*), um den verschlußlaut vor *e*, *i* zu bezeichnen, daher die älteren schreibungen *guift*, *gueld*, *targuet*, die ebenso zweckmäßig sind, wie heute *guard*, *ghost* unberechtigt und *gift*, *geld*, *target* unzweckmäßig sind. *Guess* begegnet auch früher nicht unhäufig in der form *ghess*. *Tongue* verdankt seine heutige schreibung dem plural *tongues* (me. *tonges*).

Guifts (= *gifts*) Oth. F_1 p. 842 (V_1 17), häufig, daneben *gift*: *gifts* Ham. F_1 p. 773_2 (III_1 101), *gift* Hy. 4 A F_1 p. 390_2 (V_2 78). *ghesse* (= *guess*) Meas. F_1 p. 97_1 (IV_4 6), Wint. F_1 p. 299_1 (I_2 403), häufiger, daneben *guesse* As F_1 p. 220_1 (IV_2 8) und *gesse*: *gesses* (subst.) Oth. F_1 p. 836_2 (III_4 185), *ghosts* Rich. 2 F_1 p. 357_1 (III_2 158). *gueld* (= *geld*) Wint. F_1 p. 314_2 (IV_4 102), *gelded* Rich. 2 F_1 p. 352_1 (II_1 237); *Guest* Hy. 4 A F_1 p. 387_2 (IV_2 78). *gard* Tw. F_1 p. 276_1 (I_5 81) (= *guard*), daneben *guard* Tw. F_1 p. 285_1 (III_6 12). *Targuet* Hy. 4 A F_1 p. 377_1 (II_4 195).

9. Während in dem vorausgehenden falle die differenzirung der symbole hauptsächlich durch die verschiedenheit der altfranzösischen und germanischen laute bedingt war, hat die seit dem 16. jahrhundert stark kultivirte schreibung *ee*, *oo* ihren grund in einem lautlichen vorgang, der altes (me.) $\bar{e}$, $\bar{o}$ allmählich zu $\bar{\imath}$, $\bar{u}$ weitergeschoben hat. Um die neuen lautwerte gegenüber den vorerst noch unverändert gebliebenen alten ē- und ō-lauten (me. ę̄, ǭ) zu kennzeichnen, hat man letztere durch *ea*, *oa* wiedergegeben. Man wird so in der schrift dem lautunterschiede gerecht zwischen: *deem*, *keen*; *gloom*, *moon* und

beat, eat; boat, loaf. Konsequenz gibt es allerdings nicht (und kann es auch nicht geben), wie die doppelschreibungen *hee, shee — he, she; feauor — feuer* und *coale — cole, throat — throte* deutlich zeigen. Im auslaut begegnet dazu noch *oe* für me. ọ̄ und ǭ: *doe, goe,* vgl. ne. *foe, woe, toe, sloe, roe.*

a) *Wee'le* Hy. 5 F_1 p. 426_2 (I_2 308) (= *we will*), *wee'l* Hy. 5 F_1 p. 427_1 (II Prol. 31), *Wee* Hy. 5 F_1 p. 427 (II_1 87), *mee* (= *me*), am zeilenende, Hy. 5 F_1 p. 427_2 (II_1 110), *hee* (= *he*) Hy. 5 F_1 p. 428_1 (I_1 115), *Weele* (= *we will*) Hy. 5 F_1 p. 430_2 (II_4 67), *Hee'le* Hy. 5 F_1 p. 431_1 (II_4 123), ib. F_1 p. 434_1 (III_5 59), *Shee's* (= *she is*) Oth. F_1 p. 844 (V_2 94), *shee'l* (= *she will*) Oth. F_1 p. 844_2 (V_2 99). Die doppelung des vokalzeichens, die bei *he, she, we* ab und zu vorkommt, ist regel, wenn diese mit *will* kontrahirt sind: *wee'le* (vgl. auch Lummert, s. 11). *heere* Hy. 5 F_1 p. 427_1 (II_1 26), *heere* Hy. 5 F_1 p. 427_1 (II_1 38), *here* Hy. 5 F_1 p. 431 (II_4 116), *neere* Hy. 5 F_1 p. 427_2 (II_1 59), *nere* Wives F_1 p. 77_1 (V_5 7), *yeere* Hy. 5 F_1 p. 424 (I_2 60), häufig, *yere* Hy. 5 F_1 p. 423_1 (I_1 2).

b) *Feuer* Hy. 4 B F_1 p. 409_1 (IV_1 56), *Feauor* Meas. F_1 p. 96_1 (IV_2 66); *extreame* Oth. F_1 p. 846_2 (V_2 349), *extreme* All F_1 p. 260_1 (III_2 6); *compleat* Meas. F_1 p. 81_2 (I_3 3), Ham. F_1 p. 765_1 (I_4 52), *compleate* Hy. 6 C F_1 p. 510_1 (II_5 26).

c) *coale* John F_1 p. 341_2 (V_2 83), *cole* John F_1 p. 336_1 (IV_1 109); *throte* Rich. 2 F_1 p. 23_2 (I_1 44), *throat* ib. I_1 57.

d) *goe* John F_1 p. 330_2 (III_1 66), *go* John F_1 p. 343_1 (V_5 3), *doe* John F_1 p. 331_2 (III_1 146), *do* Hy. 4 B F_1 p. 415_1 (IV_5 136). — *wooe* Hy. 5 F_1 p. 448_1 (V_2 26).

10. Der zug, durch stummes *e* am wortende die vorausgehende vokallänge zu bezeichnen, ist stark ausgeprägt (vgl. †*cole,* †*throte*). Derselbe hat seine letzte sprachgeschichtliche begründung in dem seit der 1. hälfte des 13. jahrhunderts sich vollziehenden prozeß, nach dem *ă, ĕ, ŏ* in offener silbe gedehnt werden, daher jetzt *ale, meat, hope* im gegensatz zu ae. *ălu, mĕte, hŏpian.* Worte mit der struktur wie *ale, hope* sind in beträchtlicher anzahl vorhanden. Im anschluß an sie bildete sich bereits am ende des 14. jahrh. zunächst in Schottland allmählich die praxis aus, einen langen tonvokal durch stummes *e* im auslaut zu bezeichnen (Morsbach, *Me. gramm.* § 17, anm. 1). Im laufe des 15. jahrh. konnte sich infolge der allgemeinen verstummung des auslautenden *e* die neue schreibgewöhnung über das ganze sprachgebiet ausdehnen. Ihr verdanken *life, house, case* z. b. ihr unetymologisches *e*: ae. *līf*

hús, afr. *cas*. Es bezeichnet nach dem vorbild von worten wie *ale*, *name*, *hope* lediglich die länge des tonvokals.

11. Vor mehrfacher konsonanz, also auch vor doppeltem konsonanten, galt im mittelenglischen kürze des vokals. Im 15. jahrhundert war der prozeß, demzufolge der doppelte konsonant im inlaut sich vereinfachte, im gange. Da die abfolge von kurzem vokal und doppeltem konsonanten in vielen worten vertreten war, so bildete sich im hinblick auf sie die gewöhnung aus, den konsonanten zu doppeln, um vorausgehende vokallänge zu bezeichnen. Nach der verstummung des auslautenden *e* hatten formen wie *sunne* ‚sonne', *bidde* ‚bitten' den lautwert [sun], [bid]. Die schreibungen *sune*, *bide* mußten vermieden werden, da sie im zweifelsfalle die länge des tonvokals bezeichnet haben würden, vgl. mod. engl. *tune*, *abide*, *wine*. Dies ist der grund, weshalb die doppelung des konsonanten nach kurzem vokal in Sh.s zeit so überaus häufig auftritt: *coppy*, *choller*, *pollicy*, *tyrrany*.

a) Doppelung des konsonanten zur bezeichnung der vokalkürze:

Coppy Hy. 4 B F_1 p. 402_1 (II_3 31), *copie* Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 227); *choller* Rich. 2 F_1 p. 346_1 (I_1 153), *choler* Hy. 4 A F_1 p. 378_1 (II_4 315), *mallady* All F_1 p. 253 (II_1 9), *malady* Hy. 4 B F_1 p. 397 (I_2 115); *Pollicy* Rich. 2 F_1 p. 363_2 (V_1 84), *Policy* Hy. 4 A F_1 p. 371_2 (I_3 108); *Pallace* Rich. 2 F_1 p. 358_2 (III_3 148), *Palace* Mid. F_1 p. 177_1 (IV_2 33); *Ballance* (= *balance*) Rich. 2 F_1 p. 360_1 (III_4 87), *ballance* All F_1 256_3 (II_3 174); *Mallice* Macb. F_1 p. 748_2 (III_2 14), *malice* As F_1 p. 209_1 II_3 36); *Maddam* All F_1 p. 248_2 (I_1 52), *Madame* Wint. F_1 p. 317_1 (V_1 103); *Tyrrany* Macb. F_1 p. 754_1 (IV_3 32), *tyranny* Lear F_1 p. 794_1 (I_2 48); *pitty* All F_1 p. 249_2 (I_1 167), Merch. F_1 p. 196_1 (IV_1 5), häufig, *pity* Temp. F_1 p. 24_1 (I_2 474); *Widdowe* Hy. 4 B F_1 p. 399 (II_1 79), *Widow* Hy. 6 C F_1 p. 513 (III_2 26); *Citty* All F_1 p. 260_2 (III_3 1), *City* Hy. 6 B F_1 p. 495_1 (IV_5 5); *apparrell* Wint. F_1 p. 308_2 (IV_3 59), *apparell* As F_1 p. 209_1 (II_4 5); *Rellish* Wint. F_1 p. 283_1 (II_1 167), *to rellish* Gent. F_1 p. 41_2 (II_1 18); *hidious* Ham. F_1 p. 765_1 (I_4 54), *hiddeous* Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 194); *serious* Ham. F_1 p. 765_2 (I_5 5), *serrious* All F_1 p. 258_1 (II_4 38). — *mélanchólly* All F_1 p. 250 (I_2 56), Tw. F_1 p. 281_1 (II_4 112), häufig, daneben *Melancholy* Wint. F_1 p. 315_2 (IV_4 752).

peny Hy. 6 B F_1 p. 492 (IV_2 63), Hy. 4 A F_1 p. 371_2 (I_3 91), *penny* John F_1 p. 341 (V_2 97), *maner* Hy. 4 B F_4 p. 399_2 (II_1 106), *manner* Wives F_1 p. 61_2 (II_1 20); *marryed* Wint. F_1 p. 318_1 (V_1 204), *maried* All F_1 p. 271_2 V_2 262). Wie in *penny*, *manner*, *marry* hat sich der doppelkonsonant in der litterärsprache festgesetzt in: *channel*, *dinner*, *folly*, *hammer*, *erring*, *matter*, *mirror*, *pretty*, *sorry*.

b) Alte gemination (die auch länge des konson. bezeichnen kann):
skinne Hy. 4 A F_1 p. 384_1 III_2 3 (anord. *scinn*), *kinne* (ae. *cynn*) Hy. 4 B F_1 p. 401_1 (II_3 107), fünf zeilen weiter *kin*; *lappe* ‚schoß' (ae. *læppa*) Hy. 4 B F_1 p. 418_2 (V_2 105); *we bidde* (ae. *biddan*) Rich. 2 F_1 p. 346_2 (I_1 164), *sinnes* (ae. *synn*) Rich. 2 F_1 p. 347_1 (I_3 50), *lippes* (plur., ae. *lippa*) Rich. 2 F_1 p. 26_2 (I_2 167).

12. Auch bei ursprünglich einfachem konsonanten begegnet vor auslautendem (stummem) *e* im 16. jahrhundert die doppelung des konsonanten außerordentlich häufig: *sonne* — *sonnes* (gen. sing. und plur.) statt *son* — *sones*, wie im mittelenglischen (ae. *sunu*). Spuren der neuerung finden sich bei Chaucer: *goddes*, *shippes* für *godes*, *shipes* (ten Brink, *Ch.s Spr.* s. 63). Schreibungen dieser art mehren sich im 15. jahrhundert. Die dehnung des konsonanten nach kurzem tonvokal und vor *e* in der flexionssilbe: *hippes*, *twigges*, *limmes*, *shippes*, um die es sich hier offenbar mit handelt, steht unzweifelhaft in ursächlichem zusammenhang mit dem verstummen des flexionsvokals. Der in der neuenglischen periode sich steigernde hochton bewirkte dehnung des konsonanten. Die folge dieses war das allmähliche verstummen des flexions-*e*. Weil man *sonnes*, *limmes*, *shippes* in der flektirten form schrieb, aber [sunnz], [limmz], [shipps] unter dem hochton sprach, lag es nahe, die formen *sonne*, *limme*, *shippe* in der schrift als die singularen grundformen anzusehen.

Junge gemination (die auch die dehnung des konsonanten zum ausdruck bringen kann):

my eldest sonne, nay all my sonnes Hy. 6 B F_1 p. 498_1 (V_1 49), *Sonnes* (gen.) Hy. 4 B F_1 p. 401_2 (II_2 16); *Neptunes hippes* Hy. 4 B F_1 p. 405 (III_1 51) (ae. *hype*); *Shippes* Merch. F_1 p. 185_1 (I_3 176) (ae. *scip*); *twigges* All F_1 p. 261_1 (III_5 22) (ae. plur. *twigu*), *twigges* Rich. 2 F_1 p. 359_2 (III_4 32); *goddes* (plur.) All F_1 p. 261_2 (III_5 71) (ae. *god*); *limme* (ae. *lim*) Hy. 4 A F_1 386_1 (IV_1 43), *limmes* John F_1 p. 325_1 (I_1 239); *Rodde* Rich. 2 F_1 p. 363_1 (V_1 32), (me. *rod*); *Plotte* Hy. 4 A F_1 p. 375_1 (II_2 16) (= afrz. *complot*), am zeilenende, unmittelbar vorher und nachher *plot*; *redde* Tw. F_1 p. 277_1 (I_5 231).

Sporadische vereinfachung des doppelkonsonanten:

cals (= *calls*) Wint. F_1 p. 283_1 (II_1 164), *cal'd* (= *called*, prät.) John F_1 329_1 (II_1 467), *bels* (= *bells*) John F_1 p. 328_1 (II_1 312), *al* (= *all*) John F_1 p. 321_2 (III_1 168), *wil* Mid. F_1 p. 163_1 (I_1 8), *tel* (= *tell*) John F_1 p. 339_2 (IV_2 115). — *fouly spoken of* (= *foully*, heute langes *l*) Hy. 4 A F_1 p. 371_2 (I_2 154).

13. Konsonantendoppelung in nichthochtoniger silbe. Die loppelung des *l* ist häufig in dem romanischen suffix *-ell*. In ler ersten hälfte des 16. jahrhunderts konnte es noch einen nebenton tragen, und dieser erklärt das lange *l* nach kurzem vokal: *counsell* (afrz. *cunseil*), *maruell* (afrz. *merveille*), *trauell* (frz. *travail*), *battell* (afrz. *bataile*). Bei John Heywood begegnen die reime *councell: fell, battell: well, aparell: well* (s. J. Unna, *Sprache J. Heywoods in Spider and Flie*, s. 36, gedruckt 1556, längere zeit vorher vorhanden); sie beweisen, daß tatsächlich hier ehedem ein langes *ll* vorgelegen hat. Neben den formen auf *-ell* (*counsell, maruell*) gelten bei Sh. auch noch die älteren mit dem etymologischen diphthong des suffixes: *counsaile, maruaile* (*meruaile*), *battaile, trauaile*. Wie die von A. Gill bezeugte aussprache: *marvail, batails* 'battles' erkennen läßt, gehören sie der konservativen sprachform der gebildeten und der litteratur an. Der reim *faill: auaill: trauaill* begegnet noch bei Hoccleve (s. Dibelius, *Anglia* XXIII, 437). Die erstgenannte gruppe (*counsell, maruell, trauell, battell*) repräsentirt dagegen die volkstümliche sprechform. Ein früher im engl. nebentoniges suffix *-ell* begegnet auch sonst in roman. worten: *channell* (afrz. *chanel* — *canalis*), *quarrell* (afrz. *querele*), *chappell, modell*. Das substantivsuffix *-all* in worten wie *ariuall* (afrz. *arrivaille*), *funerall* (afrz. *funeraille*) geht zurück auf afrz. *-aille*. Adjektive auf *-al*(*l*) (und subst. derivate aus diesen) konnten in Sh.s zeit noch einen nebenton tragen, daher reime wie *fall: generall* (Lucr. 1483) und die darstellung des langen *l* durch *ll*, die auch sonst nicht selten ist. — Die häufige schreibung des suffixes [-ik] als *ick*(*e*) in worten französischer herkunft (*physicke, magick, rusticke*) hat ihren hauptgrund in der tatsache, daß die geschriebene endung *-ice*(*s*) den lautwert [is, isiz] hatte und deshalb vermieden werden mußte (vgl. ne. *he traffics* und *he trafficked*), außerdem war unetymologisches *ck* für *c, k* im 16. und 17. jahrhundert durchaus keine seltenheit: *unckle, truncke*.

a) *counsell* Rom. F_1 670_1 (I_1 140), Rich. 2 F_1 p. 350_1 (II_1 2 und II_1 15), *councell* All F_1 p. 249_2 (I_1 196); *maruell* Ham. F_1 p. 763_1 (I_2 195); *a trauell* (eine reise) Rich. 2 F_1 p. 349_2 (I_3 262), *trauell* (reise) Rich. 2 F_1 p. 354_1 (II_3 12); *battell* Hy. 4 A F_1 p. 390_2 (V_2 31), ib. p. 390_1 (V_1 121); *Apparrell* Hy. 6 B F_1 p. 495_2 (IV_7 94).

counsaile Hy. 5 F_1 p. 428_2 (II_2 80), Lear F_1 p. 795_2 (I_4 32), *counsaile* Ado Q (1600) p. 56 (V_1 3), *counsailes* Hy. 5 F_1 p. 428_2 (II_2 96); *maruaile* Lear F_1 p. 799_1 (II_1 98), Hy. 4 B F_1 p. 412_2 (IV_3 88), *meruaile* Cymb. F_1 p. 888_1 (III_1 10); *trauaile* (reise) Tw. F_1 p. 273_2 (I_2 23), *Trauaile* Hy. 4 B F_1 p. 419_2 (V_5 24); *Battaile* (schlacht) Hy. 5 F_1 p. 423_2 (I_1 44), *battailes* (schlachtreihen) John F_1 337 (IV_2 78).

b) *Channell* Hy. 6 B F_1 p. 492_1 (IV_1 114); *Quarrell* Hy. 6 B F_1 p. 489_1 (III_2 233), Rom. F_1 p. 670_1 (I_1 102); *Chappell* Wint. F_1 p. 306_1 (III_2 236), John F_1 p. 329_2 (II_1 538); *Modell* Hy. 4 B F_1 p. 398_2 (I_3 42), ib. z. 46 und z. 51; *Morsell* (afrz. *morcel*) Cor. F_1 623_1 (I_9 10).

c) *ariuall* (= *arrival*) Err. F_1 p. 104_2 (I_2 4), *Funerall* Ham. F_1 p. 763_1 (I_2 176).

d) *The blood I drop, is rather Physicall* Err. F_1 p. 621_2 (I_5 18); *Will proue as bitter, blacke, and Tragicall* Rich. 3 F_1 549_2 (IV_4 7); *mortall* Rich. 3 F_1 549_2 (IV_4 26). — *Am bound to begge of my Lord Generall* Cor. F_1 p. 623_2 (I_9 80).

e) *Physicke* All F_1 p. 259_1 (III_1 19), *Musick* Tw. F_1 p. 280_1 (II_4 1), *Magick* (sub.) Wint. F_1 p. 320_2 (V_3 110), *propheticke* John F_1 p. 325_1 (III_4 126), *fantasticke* Rich. 2 F_1 p. 349_2 (I_3 299), *rusticke* Wint. F_1 p. 310_1 (IV_4 84). Auch sonst kommt etymologisch nicht berechtigtes *ck* für *k* häufig vor: *unckles* John F_1 p. 329_2 (II_1 510), daneben *Vncle* John F_1 p. 333_1 (III_1 332), *Vnkle* John F_1 p. 333_1 (III_3 3); *truncks* John F_1 p. 341_2 (V_2 141).

f) Sonstige fälle der konsonantendoppelung:

Lordshippe All F_1 p. 261_2 (III_6 3), *Pistoll* (= pistol) Hy. 4 A F_1 p. 391_2 (V_3 49), *perill* Tw. F_1 p. 273_2 (I_2 12), *Euilles* (= *evils*) Wint. F_1 p. 302_2 (II_3 56), *reuennew* Mid. F_1 p. 163_1 (I_1 6). — *surfetting* (me. *surfet*) Hy. 4 B F_1 p. 409 (IV_1 55), *casketted* (part.) All F_1 p. 258_1 (II_5 23). — *Corronation* John F_1 p. 337_1 (IV_2 40), *uppon* Tw. F_1 p. 282_1 (II_5 130).

14. Für gewöhnlich läßt sich mit hilfe der sprachgeschichte der zusammenhang zwischen laut und schrift leicht erkennen, da beide meist nur zeitlich auseinanderstehen und in derselben entwickelungslinie liegen. Bisweilen kommt es jedoch vor, daß in der litterärsprache gerade dasjenige schriftbild zur anerkennung gelangt, welches den zu bezeichnenden laut weder darstellt noch normalerweise darstellen kann. So kommen mitunter quantitätsveränderungen der frühneuenglischen zeit, die die heutige lautung eines wortes bedingen, nicht nur nicht zum ausdruck, sondern die heutige schreibung perpetuirt eine form, die auf länge des tonvokals weist, während der laut doch kurz ist. Dies ist z. b. der fall bei *done, none; took, rook, shook; blood, flood.* Von zwei auf derselben basis sich entwickelnden zwillingsformen verschwindet in der schrift zuweilen

iejenige, deren laut sich erhält, so daß letzterer heute in remder gewandung erscheint. Auf diese weise erklären sich lie absonderlichen schreibungen von *friend* ([frend] und [frīnd] gesprochen im 16. jahrhundert); *any* (me. *eni*, *ani*), *than* (me. *henne*, *thanne*, bei Sh. *then* und *than*). In *ache* ‚schmerz; schmerzen' ıat sich die lautung des alten verbs *ake* [= eik] in der schreibung les substantivs erhalten (früher mit [tš] gesprochen; vgl. *speech*, *speak*, s. *N. E. D.*).

Wesentlich verschiedene formen bestehen zuweilen in der schreibung nebeneinander, haben aber nur eine aussprache, so *show*, *shew* (archaisch) = [shou], *sew*, †*sow* ‚nähen' = [sou], bei Sh. begegnet nur die form *sow(e)*. Die im 16. und 17. jahrhundert neben *choose* sehr viel gebrauchte form *chuse* ist bereits ganz und gar veraltet.

Ein streben nach konsequenz und deutlichkeit in der schreibung charakterisirt die orthographie der späteren litterärsprache, daher erscheinen denn auch im 18. und 19. jahrhundert eine reihe von formen differenzirt, die bei Sh. noch nicht klar oder gar nicht voneinander geschieden wurden: *loose* — *lose*; *breathe*, *bathe* (verb) — *breath*, *bath* (subst.); *die* — *dye*; *metal* ‚metal' — *mettle* ‚spirit — courage,' *courtesy* ‚höflichkeit' — *curtsy* ‚knicks'; *draft* (seit dem 18. jahrhundert) — *draught*; *flour* (seit dem 18. jahrhundert) — *flower*. Im 19. jahrhundert erst werden konsequent geschieden: *cloths* — *clothes*. S. *N. E. D.* und die belege.

a) *friend* John F_1 p. 330_2 (III_1 35), die gewöhnliche form; weit seltener: *freinds* John F_1 p. 330_1 (II_1 2); die form [*frend*] ist durch den reim gesichert: *ends* : *friends* Ven. 716; *friend* : *end* Lucr. 897; *then* (nach comparativ) Tit. F_1 p. 656_1 (II_4 43), *yonger than* Ado F_1 p. 128_2 (III_2 43), *than* (nach komp.) Ado F_1 p. 121_1 (I_1 262), *then* ‚dann' Tit. F_1 p. 656_1 (II_4 7); *ake* ‚schmerzen' John F_1 p. 335_2 (IV_1 41), *ache* (verb) : *brake* Ven. 875; *he Ache* Hy. 4 B F_1 p. 416_2 (V_1 80).

b) *they have shew'd* Macb. F_1 p. 744_1 (II_1 21), *shew* Cor. F_1 p. 619_2 (I_2 21), *show* Love F_1 p. 154 (V_1 103); *sowe* ‚nähen' Gent. F_1 p. 49_1 (III_1 298), *sowing* Ham. F_1 p. 767_2 (II_1 77), *sowed* ‚genäht' Tit. F_1 p. 656_1 (II_4 13); F_1 kennt nur die form *sow(e)* ‚nähen'. *chuse* Lear F_1 p. 803_1 (II_4 207), Hy. 4 B F_1 p. 408_1 (III_2 250), *choose* Hy. 4 B F_1 p. 417_2 (V_2 135).

c) *loose* John F_1 p. 335_1 (III_4 144), *loosing* Wint. F_1 p. 319_1 (V_2 76), *lose* John F_1 p. 333_1 (III_1 335); *breath* (verb) Rich. 2 F_1 p. 350_1 (II_1 8), *breathe* John F_1 p. 332_1 (III_1 256); *bathe* Ant. F_1 p. 866_2 (IV_2 6), *bath* (inf.)

Meas. F_1 p. 89 (III_1 123); *dying* Scarlet Hy. 4 A F_1 375_2 (II_4 14) (= *dyeing*), *dy'de* (= *dyed*) Hy. 6 C F_1 p. 33 I_2 33; *mettle* ‚metal' John F_1 p. 341 (V_2 16), *mettall* ‚metal' Tit. F_1 p. 662_1 (IV_2 47), *mettle* ‚spirit, courage' Ado F_1 p. 136_1 (V_1 133); *Curt'sie* Cor. F_1 p. 643_1 (V_2 27) (= *curtsy*), *for loue and courtesie* Mid. p. 168_2 (II_4 56), *these lowly courtesies* Caes. F_1 p. 726_1 (III_1 36) (verbeugungen); *draught* Tim. F_1 p. 697_1 (I_2 47), *draughts* Ham. F_1 p. 765 (I_4 10); *flowers* (blumen) Mid. F_1 p. 166_1 (II_1 27), *Flowre* (mehl) Cor. F_1 p. 618_1 (I_1 143); *cloathes* (= *clothes*) Tw. F_1 p. 274_1 (I_3 10), *clothes* Rom. F_1 p. 689_1 (IV_5 12).

Tübingen. W. FRANZ.

DIE LEKTORENFRAGE IN BAYERN.[1]

Meine herren! Die frage, die ich vor Ihnen behandeln nöchte, betrifft sowohl die interessen der schule wie diejenigen ler universität. Uns allen liegt die gründliche vorbildung der ıeuphilologen in der praktischen beherrschung der neueren prachen am herzen. Wo sollen aber die bayerischen neu-hilologen diese praktischen kenntnisse erwerben? Sollen sie twa alle nach München gehen, weil in München allein neben len professoren, welche die studenten in die wissenschaft ein-ühren, lektoren für französisch und englisch angestellt sind? elbst wenn es durchführbar wäre, würde es durchaus nicht rünschenswert sein. Ich will nicht auf die schädigung, die ıns in Würzburg und Erlangen dadurch erwüchse, eingehen, uf die zurücksetzung, die das für uns bedeuten würde, denn ch spreche hier nicht *pro domo*; ich will auch nicht darauf ıinweisen, daß eine gewisse grausamkeit darin liegen würde, eden unbemittelten fränkischen oder pfälzischen studenten, ler es mit seiner ausbildung ernst nimmt, zu zwingen, in lie teurere hauptstadt zu gehen, weil der staat nur hier lie mittel zu seiner gründlichen vorbildung geben will; nein, m interesse der studenten selbst wäre es nicht, wenn der ganze strom der neuphilologischen studenten sich nach München ergösse. Gerade der lektor kann, wenn er ersprießlich wirken will, nicht allzuvolle hörsäle brauchen. Er muß sich mit

[1] Vortrag auf dem 3. bayerischen neuphilologentag in München, den 30. märz 1904.

jedem einzelnen beschäftigen können, um seine aussprache zu kontrolliren, um seine arbeiten zu korrigiren. Lektorübungen mit 100 oder mehr sind eigentlich ein unding. Der student wird nicht viel lernen, wenn er nur ab und zu daran kommt; er muß fortwährend, in jeder stunde zu den übungen herangezogen werden können. Sonst wird er nie etwas ordentliches lernen. Deshalb wäre es weit besser, wenn an allen bayerischen universitäten lektoren angestellt wären, die sich in die arbeit teilen könnten. Das ist aber leider, wie Sie wissen, bis jetzt nicht der fall. Erlangen hat gar keine lektoren. Bei uns in Würzburg war die sache bis jetzt die, daß für englisch der fachprofessor alles übernehmen mußte, selbst die elementarsten übungen. Für französisch hielt auf kosten der universität ein französischer abbé, der am Julianum angestellt ist, im nebenamte für die bescheidene summe von 500 mark jährlich wöchentlich zwei stunden übungen ab. Erst vom nächsten semester ab ist es unseren bemühungen gelungen, um einstweilen der dringenden not abzuhelfen, auf kosten der universität für zwei jahre, d. h. bis zur nächsten finanzperiode, einen engländer zu gewinnen, der für 1000 mark vier stunden abhalten wird, und unserem franzosen auch durch die erhöhung seiner remuneration auf dieselbe summe zu ermöglichen, die gleiche anzahl von stunden zu geben. Das ist aber, wie gesagt, nur ein notbehelf. Es ist nichts dauerndes. Und nach wie vor tut der *staat* nichts für uns.

Nun dürfen sich die herren nicht vorstellen, daß wir professoren nichts getan hätten, um unseren studenten wirkliche lektoren zu verschaffen. Seit langen jahren haben wir in Erlangen sowie in Würzburg für jede finanzperiode wiederum den dringenden antrag eingebracht, es möchten auch für unsere universitäten lektoren bewilligt werden. Die summen, die dafür aufgebracht werden müßten, sind wahrhaftig nicht groß. Ein lektor bezieht 1500 bis 1800 mark. Es handelte sich also für die beiden universitäten zusammen um eine ausgabe von jährlich 6000 bis 7200 mark. An assistenten für naturwissenschaftliche und medizinische institute wird nicht gespart. Wir neuphilologen sind dagegen das aschenbrödel. Bis jetzt sind unsere forderungen noch nicht einmal vor den landtag

gekommen. Sie sind einfach in den großen papierkorb des hohen staatsministeriums gewandert und haben dort ohne sang und klang ihr seliges ende gefunden. Und dies, trotzdem uns öfters von maßgebenden persönlichkeiten am ministerium die zusicherung gegeben wurde, daß man prinzipiell vollständig mit uns übereinstimmte. Nichtsdestoweniger hielt man die sache nicht für „vordringlich“.

Dazu können und dürfen wir aber nicht weiter schweigen. Wir bayerischen neuphilologen haben das gute recht, ebenso behandelt zu werden, als alle übrigen neuphilologen des deutschen reiches. Nun gibt es aber heutzutage lektoren überall. Selbst Jena und Rostock haben ihre lektoren. Im übrigen Deutschland hat man sich sogar schon mit der frage befaßt, ob es nicht wünschenswert wäre, die institution der lektoren noch weiter auszugestalten. In Berlin und Bonn hat man bereits außerordentliche professoren für französisch neben dem ordinarius und dem lektor. In Heidelberg ist der lektor außerordentlicher professor. In Straßburg war es zeitweise auch der fall. Auf der breslauer neuphilologenversammlung, pfingsten 1902, wurde folgender antrag angenommen: „Die veränderten verhältnisse des neusprachlichen unterrichts machen eine weitere ausgestaltung der institution der lektoren an den universitäten erforderlich. Es bedarf zum teil der vermehrung der zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und sozialen stellung für sie, wodurch zugleich die möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle kräfte auf die wünschenswerte dauer zu gewinnen.“ [1]

Selbst in Österreich, wo französisch und englisch doch nicht obligatorische prüfungsfächer sind, gibt es lektoren. In Wien ist sogar neben dem lektor, welcher dem romanischen seminar zugeteilt ist, ein lehrer angestellt, bei dem auch die studenten anderer fakultäten französisch lernen können.

Auch außerhalb der universitäten in Bayern ist, wie Sie gewiß werden bezeugen können, die notwendigkeit der gründung

---

[1] Cf. *Verhandlungen des 10. allgemeinen deutschen neuphilologentages vom 20.—23. mai 1902 zu Breslau.* Hannover, Carl Meyer, 1903, p. 41.

von lektoraten in neuphilologischen kreisen allgemein anerkann
In unserer letzten versammlung in Nürnberg ostern 19(
haben wir deshalb, wie Sie sich erinnern werden, im anschlı
an eine these, die auf dem allgemeinen deutschen neuphilologe
tag verhandelt werden sollte, einstimmig folgenden zusatz a
genommen: „Was Bayern anlangt, so ist es dringend erforde
lich, daß in Würzburg und Erlangen zunächst wenigstens
zwei lektorate errichtet werden, wie es bereits an allen auße
bayerischen hochschulen und in München der fall ist.“[1]

Im vorigen herbst hat herr professor Varnhagen i
namen der würzburger und erlanger kollegen und im ei
verständnis mit den anwesenden mittelschullehrern am schl
des zweiten abschnitts der neuphilologischen lehramtsprüfu
den dringenden antrag gestellt, daß uns französische u
englische lektoren bewilligt werden. Er hat namentli
hervorgehoben, daß dies ein dringendes erfordernis *für* (
schule ist. Jahraus jahrein müssen wir sonst eine anza
kandidaten auf die schulen loslassen, die praktisch nicht gen
vorgebildet sind. Um nur zwei beispiele aus dem, was i
selbst als examinator erlebt habe, anzuführen. Im erst
abschnitt haben wir zwei kandidaten aus Würzburg zu prüf
gehabt, die infolge ihrer besonderen schwerfälligkeit im dikt
und in der aussprache, also in den fächern, in welchen (
praktische befähigung besonders nachweisbar ist, eine glatte I
bekommen hatten. Wegen ihrer sonstigen noten (der ei
hatte im deutschen aufsatz II) mußten sie aber durchgelass
werden. Nun sind diese kandidaten nicht gezwungen, für d
zweiten abschnitt neufranzösisch zu treiben. Genügen sie
den theoretischen fächern, so werden sie nach ablegung (
prüfung als reif zum unterrichten an einer bayerischen anst
entlassen werden. Da sie beide sehr bedürftig sind, werd
sie kaum noch ins ausland gehen. So wird denn wahrsche
lich der fall eintreten, daß sie mit einer praktischen ausbildu
auf die schule kommen werden, die ganz ungenügend

[1] Cf. *Bericht über die am 3., 4., 5. april 1902 zu Nürnberg gehaltene 2. hauptversammlung des Bayerischen neuphilologenverban* München, 1902, p. 31.

Ihre entsetzliche aussprache werden sie auf die schüler übertragen. Welches kauderwälsch diese aber unter französischer flagge werden segeln lassen, können Sie sich denken. Wenn diese beiden würzburger herren gelegenheit gehabt hätten, wirkliche lektorübungen mitzumachen, wären sie ganz anders vorgebildet worden. So kann es aber dazu kommen, daß die armen künftigen schüler solcher kandidaten für die *kurzsichtigkeit* der regirung — ich kann mich nicht anders ausdrücken — zu büßen haben werden. Aus der nichtbewilligung von lektorstellen erwächst also ein schaden nicht bloß für die neuphilologen, sondern für große kreise bayerischer staatsangehöriger.

Wir in Bayern hätten es aber doch gerade ganz besonders nötig, eine gute praktische vorbildung in den neueren sprachen zu verlangen. Auf den schulen wird der französische unterricht viel später angefangen, als in den andern deutschen bundesstaaten. Daraus folgt aber, daß die künftigen lehrer schon mit geringerer vorbildung auf die hochschule kommen. Nehmen wir noch dazu die bekannte tatsache, daß der bayer wie überhaupt der süddeutsche kraft seiner besondern zungenschwerfälligkeit und der schwierigkeit, die er hat, stimmhafte und stimmlose konsonanten zu unterscheiden, es sich in der aussprache noch besonders schwer tut, so sehen wir, daß unsere bayerischen künftigen neusprachlichen lehrer schon unter besonders erschwerenden umständen an ihr fach überhaupt herantreten. Der staat verlangt aber nun von ihnen im ersten abschnitt durchaus nicht unbeträchtliche kenntnisse in praktischer hinsicht: aufsatz, diktat, übersetzung, das ganze mündliche examen in der fremden sprache! Um so mehr hätte er die pflicht, ihnen die mittel zu geben, solche kenntnisse zu erwerben. Von uns professoren kann man nicht verlangen, daß wir neben der wissenschaftlichen vorbereitung auch noch die gesamte praktische vorbildung in ausgiebigstem maße übernehmen. Namentlich, was das englische betrifft, kommen die kandidaten, die ein gymnasium besucht haben, mit so geringen kenntnissen auf die hochschule, daß man eigentlich *ab ovo* mit ihnen anfangen müßte. Dazu ist aber wahrhaftig der professor nicht da. — Sie sehen, meine herren,

an gründen für die einrichtung von lektorstellen in Bayern fehlt es nicht. Es ist dringend zu wünschen, daß die regirung und landesvertretung einsieht, daß die bayerischen neuphilologen ein recht haben, ebenso wie die preußischen, sächsischen, badischen, hessischen, elsaß-lothringischen, thüringischen und meklenburgischen behandelt zu werden.

Noch einen punkt möchte ich zum schlusse kurz berühren. Noch schlimmer wie um französisch und englisch steht es in Bayern bekanntlich ums italienische. Den bayerischen neuphilologen ist es schlechterdings *unmöglich*, auf einer bayerischen universität sich im italienischen zu unterrichten, wenn nicht zufällig der professor für romanische philologie — was ja nur von zeit zu zeit geschehen kann — in dem einen oder andern semester auch italienisch liest. An allen größeren deutschen und österreichischen universitäten gibt es italienische lektorate, so in Berlin, Göttingen, Straßburg, Halle, Heidelberg; in Bonn und Leipzig gibt es jetzt wohl kein italienisches lektorat, dafür aber zwei bezw. drei professuren für romanische sprachen; in Wien haben wir außer den zwei ordentlichen romanischen professuren auch ein *italienisches* lektorat, in Graz und Innsbruck professuren für italienisch, selbst in der deutschen und tschechischen universität Prag sind italienische lektorate; Zürich und Bern haben zwei romanische professuren, Freiburg in der Schweiz einen italienischen lektor.

Für München aber, die stadt Deutschlands, die wohl die regsten beziehungen zu Italien unterhält, die in der kunst eine so große rolle spielt, und deren künstler gewiß für die sprache des künstlerischsten landes das größte interesse hätten für München, die stadt Paul Heyses, hat es der vorige landtag nicht für vordringlich befunden, ein italienisches lektorat zu bewilligen. Das ist um so unbegreiflicher, als in Bayern, in gegensatz zu anderen deutschen staaten, bereits auf den gymnasien fakultativ italienischer unterricht erteilt wird. Was man also für die schule für wünschenswert hält, sieht man für die universität als entbehrlich an. Es wäre aber doch gerade in Bayern für den italienischen lektor ein leichtes, bei seinen studenten, auf dem fundamente der schule bauend, sehr schöne resultate in dieser sprache zu erreichen.

Meine herren! Man spricht so häufig von bayerischen
eservatrechten. Manche mögen ihr gutes haben. Aber das
eservatrecht, es schlechter zu haben als alle übrigen, das
rivileg ist gewiß nicht empfehlenswert. Ich fordere Sie deshalb
uf, im interesse unserer neueren philologie folgende resolution
nzunehmen:[1]

„Die dritte versammlung des bayerischen neuphilologen-
erbandes in München hält es für dringend erforderlich, daß
ı Würzburg und Erlangen, gerade wie in allen übrigen
eutschen universitäten, je ein französischer und englischer
ktor angestellt werde; sowie daß in München, der stadt
eutschlands, welche die regsten beziehungen zu italien unter-
ält, eine italienische lektorstelle gegründet werde."

Würzburg. H. Schneegans.

---

[1] Ist geschehen. *D. red.*

BERICHTE.

DAS *SUMMER-MEETING* IN OXFORD 1903.

(Schluß.)

In der litterarischen gruppe wurde am eingehendsten Chaucer in einem kursus von vier vorlesungen behandelt durch den als Chaucerkenner einen guten ruf genießenden prof. Raleigh aus Glasgow. Vom jetzigen standpunkte der Chaucerkritik ausgehend, entwarf er zunächst ein bild des menschen und dichters Chaucer, wie es uns aus seinen werken selbst entgegentritt, um sodann seine stellung zur mittelalterlichen litteratur und seine bedeutung als erster moderner englischer dichter zu besprechen, als welcher er sich zuerst von der mittelalterlichen, frostigen allegorie und lehrdichtung lossagt, einen gesunden realismus in die dichtung einführt, die besonders in den anfängen einer wirkungsvollen charakterzeichnung hervortritt, und in seltener weise leidenschaftlichkeit mit anmut, schalkheit mit weisheit vereinigt, aber auch nicht frei von skeptizismus ist. Vor allem brachte der vortragende den humor Chaucers und das satirische element in seinen reifsten werken zur darstellung und schloß mit einem vortrag über die entstehung und eigentümlichkeiten seiner sprache und darstellungsweise. Chaucer war auch der erste, in dem sich der einfluß Dantes wirksam zeigte, obgleich beide dichter wenig gemeinsam haben, da gerade das naive und humorvolle element des englischen dichters Dante vollständig abgeht. Dies zeigte Mr. Churton Collins in seiner vorlesung über den direkten einfluß Dantes auf die englische poesie, den er bis auf die jüngsten dichter verfolgte, und der nach seiner ansicht am stärksten wirksam war in Milton und den dichtern des zweiten drittels des 19. jahrhunderts: Tennyson, Browning und D. G. Rossetti, während die dichter des elisabethanischen zeitalters von einem solchen einfluß ziemlich frei blieben. Eine vorlesung war Langlands visionen von Piers Plowman und ihrem einfluß gewidmet; von einer dame, Mrs. Royden, erfuhr die entstehung der Faustlegende mit besonderem bezug auf Marlowes *Faust* eine lichtvolle darstellung,

während im Manchester College Mr. Tripp die religiösen ideen in Marlowes Faust verfolgte, nachdem er zuvor schon diejenigen in dem mittelalterlichen mysterium *Everyman* dargelegt hatte, das in dem *Summer Meeting* von 1901 von der *Elizabethan Stage Society* aufgeführt worden war, welche aufführungen dann später in verschiedenen städten Englands von dieser gesellschaft wiederholt wurden. Den meisten hörern war indessen der inhalt dieses alten spiels unbekannt und daher diese vorlesung, die eine wiederholung einer früher schon gehaltenen zu sein schien, nicht besonders nutzbringend. Dafür gelang es ihm um so besser, den religiösen gehalt des Marlowschen stückes herauszuheben, und er lieferte im anschluß daran eine klare inhaltsangabe des stückes. Leider sprach der vortragende sehr schnell, so daß es außerordentlich schwer war, ihm zu folgen. Diese vorträge bildeten die letzten in der reihe der vom Manchester College veranstalteten vorlesungen, die sich eines guten besuchs erfreuten.

Manchester College ist ein theologisches kolleg, in welchem die unitarischen geistlichen gebildet werden. Das kolleg steht unter der leitung des Rev. Dr. Drummond, der eine vorlesung über das leben des heiligen Anselm und seine schrift *Cur Deus Homo* hielt. Sie war teils ihres philosophischen inhalts und teils der undeutlichen, das auditorium nicht ausfüllenden stimme des schon bejahrten professors wegen ziemlich schwer verständlich. Weit besser war es in dieser hinsicht mit den von J. Estlin Carpenter gehaltenen vorträgen bestellt: Über die entstehung des buddhismus und die parallelen zwischen ihm und dem christentum. Diese waren ebenso lichtvoll und klar wie die von demselben dozenten an den ersten drei sonntagen im abendgottesdienst gehaltenen vorträge über das studium der synoptischen evangelien.

Teils der geschichte, teils der litteraturgeschichte gehörten die vorlesungen des Mr. J. L. Powys, über die historischen dramen *Eduard II.* von Marlowe und *Richard II.* und *Heinrich IV.* von Shakespeare an. Mr. Powys ist ein Cambridge-man und war den englischen besuchern des meetings schon rühmlichst bekannt wegen seiner beredsamkeit und der begeisterung, mit welcher er seinen stoff vorträgt; und in der tat waren seine vorlesungen diejenigen, die am meisten beifall fanden, wobei man gern die gedankensprünge in kauf nahm, die sich der vortragende, von dem feuer der begeisterung fortgerissen, wohl erlaubte. Diejenige über *Eduard II.* gab zugleich ein lebensbild des dichters und zeigte in einem raschen überblick über seine anderen stücke das charakteristische seiner dichtungsweise, um dann den inhalt der historie *Eduard II.*, den charakter derselben und die eigenschaften der hauptsächlichsten charaktere zu behandeln. So bildete diese vorlesung eine ausgezeichnete vorbereitung auf die an demselben tage stattfindende vorstellung des stückes durch die schon erwähnte *Elizabethan Stage Society*. Die vorführung desselben geschah

im engsten anschluß an die primitive darstellungsweise der bühne zur zeit der königin Elisabeth. Die bühne stellte einen teil des runden inneren raumes des Globe-theaters dar, in dessen mitte die eigentliche bühne vorsprang, auf welcher sich die handlung abwickelte. Es war ein etwas erhöhtes viereckiges podium, von welchem drei stufen zu einer art hinterbühne emporführten. Über diesem podium liefen eiserne stäbe hin, an denen vorhänge befestigt waren. Sobald die bühne oder hinterbühne gebraucht wurde, wurde der vorhang zurückgezogen, und sie stellte nun abwechselnd, mit geringer veränderung der sehr spärlichen ausstattung, den königlichen palast, das innere eines schlosses, ein schlachtfeld oder eien kerker dar. Sobald ein szenenwechsel nötig war, wurde der vorhang einfach vorgezogen; die handlung nahm nun vor der bühne ihren fortgang, und der dort befindliche raum war nun entweder das offene land, der garten eines klosters oder was die umstände sonst erheischten. So war es möglich, die handlung, welche sich an einer großen zahl von immer wechselnden orten abspielt, mit nur einmaliger pause (zwischen dem 3. und 4. akt) durchzuführen, wodurch die aufmerksamkeit der zuhörerschaft auf das höchste gespannt und eine zersplitterung derselben durch beständigen szenenwechsel vermieden wurde. Allerdings war dies eben nur mit ganz einfacher szenerie möglich, und man erhielt einen guten begriff davon, wie in Shakespeares zeiten umfangreiche stücke in zweieinhalb bis drei stunden heruntergespielt werden konnten. Heutzutage würde eine solche aufführung freilich wenig anklang finden; und es war eine große anstrengung, dieser düsteren handlung, die nicht durch einen einzigen sonnenstrahl von humor erheitert wird, zu folgen, eine anstrengung, die man den nervenschwachen menschen des 20. jahrhunderts nicht allzu oft zumuten dürfte. Unzweifelhaft aber haben sich die leiter der kurse durch die veranstaltung dieser aufführung den dank der meisten besucher erworben, wenn auch die meinungen über das stück selbst sehr geteilt waren; sie haben dadurch einen einblick gewonnen, mit welch einfachen mitteln die meisterwerke Shakespeares zur darstellung gebracht wurden; und alle werden sich mit vergnügen dieser interessanten vorstellung erinnern, um so mehr als die vertreter der hauptrollen, vielleicht abgesehen von dem darsteller des königs selbst, ihr bestes taten, um dem stück zu einer einheitlichen wirkung zu verhelfen.

Den vorträgen über litteratur schlossen sich drei über die entwickelung der *gotischen baukunst* während der in rede stehenden periode würdig an. Der vortragende, Mr. F. Bond, beherrschte seinen stoff in meisterhafter weise. Mit hilfe von lichtbildern gab er in der ersten vorlesung eine darstellung der entwickelung der fenster von den schmalen, von rundbogen abgeschlossenen öffnungen der normannischen kirchen bis zu den großen, oft die ganze wandfläche einnehmenden in viele einzelne abteilungen geteilten fenster des perpendikularstils

zur zeit der Tudors. Die zweite vorlesung war der entwickelung der wölbung gewidmet, welche ebenfalls in allen ihren stufen von der einfachen romanischen rundbogenwölbung bis zu dem fächermaßwerk der deckenwölbung in der kapelle Heinrichs VII. in der Westminsterabtei und der St. Georgskapelle in Windsor verfolgt wurde. Aber auch Oxford mit seinen zahlreichen, aus allen perioden stammenden interessanten gebäuden bot gute beispiele für diese entwicklung, und der wert dieser vorstellungen wurde bedeutend erhöht durch die praktischen belehrungen, die Mr. Bond in der kathedrale und in der architektonisch wundervoll ausgeführten Divinity School gab, während er die entwickelung der fenster an denen des University College veranschaulichte. Nachdem er so den boden vorbereitet, zeigte er die veränderungen, die eine dorfkirche im laufe der zeiten hat durchmachen müssen, um so bei seinen zuhörern das interesse für die in ihrer heimat sich befindenden alten kirchen zu erregen und sie zum verständnis für deren entwickelung anzuleiten, eine absicht, die wohl bei den meisten erreicht worden ist. Auch ich bin sehr dankbar für die hier empfangenen anregungen, denn sie erleichterten mir das verständnis der architektur derjenigen kirchen, welche ich später zu besuchen gelegenheit hatte, ungemein. — Eine andere, sehr interessante vorlesung war die über das deutsche volkslied im mittelalter, in welcher der vortragende einen kurzen überblick über die entwickelung des kirchlichen und weltlichen gesanges gab, welch letzterer im 14. und 15. jahrhundert seine höchste stufe durch die tätigkeit der fahrenden minnesänger erreichte, und dann mit sehr ansprechender stimme und gutem vortrag 13 proben volkstümlichen gesanges gab, die den höchsten beifall der zahlreich erschienenen zuhörerschaft fanden. Eine gewisse ergänzung dazu bildete eine ähnlich eingerichtete vorlesung über das französische volkslied im mittelalter, die nicht weniger interessant war, aber doch bei weitem nicht einen solchen reichtum schöner melodien bot.

Mit der erstgenannten vorlesung und derjenigen über *Heinrich IV.* erreichte der erste teil des meetings sein ende. Aber noch manche andere interessante vorlesung wurde in diesem ersten teile geboten. Dr. Bigg, königlicher professor der kirchengeschichte, und Miss Wordsworth hielten theologische vorlesungen, letztere gab winke über das lesen der bibel, die sie später im druck erscheinen ließ. Der Rev. H. L. Thompson verfolgte die architektonische entwickelung und die geschichte der Marienkirche in Oxford. Professor Dicey sprach über die bedeutung des englischen ministeriums (*the Cabinet*), und gab damit eine erwünschte ergänzung zu dem späteren privatkolleg Marriotts über die englische verfassung; professor Ashley erörterte das problem der organisation der arbeit und dr. Kimmins die frage der erziehung und heranbildung der arbeiter; professor Sims Woodhead hielt einen sehr interessanten vortrag über Pasteur und sein lebenswerk. Außer-

dem wurden noch privatvorlesungen abgehalten, über mittelengl
von Henry Sweet, in welcher dieser zunächst einen abriß der mi
englischen sprache gab und dann ausgewählte stücke aus Chaucer
nach seinem *Second Middle English Primer*, und eine andere
geschichte der pädagogik von Mr. Dale, die, ohne besonders tiefgeh
zu sein, doch von manchen teilnehmern gerühmt wurde wegen
klaren und verständigen vortragsweise.

Nach eintägiger unterbrechung, die zu ausflügen benutzt wu
von welchen noch weiter unten die rede sein wird, wurden die
lesungen von einer um etwa ein drittel verminderten zuhörersc
wieder aufgenommen.

Auch in diesem zweiten teile des meetings wurde viel
gemein interessantes geboten. In den geschichtlichen vorlesu
wurden uns die herrschergestalten kaiser Friedrichs II. und Ludwigs
von Frankreich vor augen geführt; von dem niedergang des papstt
während dieser periode bis zu seinem tiefstand während des gr
schismas und der wiederherstellung der päpstlichen herrschaft d
Martin V., Eugen IV. und Nikolaus V. wurde von Mr. Horsburgh
sehr klares bild gezeichnet, der auch eine ausgezeichnete vorle
über Savonarola hielt. Für die verwickelte geschichte der italienis
städterepubliken suchte Mr. Armstrong interesse und verständnis z
wecken. Die bedeutung Konstantinopels in der weltgeschichte, von se
gründung an bis zu seiner eroberung durch die türken, bildete das th
einer anderen höchst anziehenden vorlesung. Schwer verständlich
gegen waren die beiden über die wirtschaftliche, soziale und politi
rolle, welche die großen grundherrschaften im mittelalter gehabt, un
ursachen, welche zur beseitigung ihrer bedeutung geführt haben,
darum, weil der professor Vinogradoff, welcher über diesen gegens
hatte sprechen wollen, durch krankheit am erscheinen verhindert
so daß sein manuskript von anderen herren vorgelesen wurde,
weil andrerseits diese vorlesung ziemlich bedeutende kenntni
nationalökonomie voraussetzte, über die die meisten hörer nicht
fügten. Gerühmt wurden dagegen die vorlesungen über den unter
des feudalsystems und die befreiung der bauern in Westeuropa,
rend man andrerseits mit denen über die handelswege im mittel
weniger zufrieden war. Die hoffnung, den französischen geleh
Paul Sabatier über den großen reformator des kirchlichen lebens
mittelalter, den heiligen Franziskus von Assisi, reden zu hören,
leider nicht in erfüllung, für ihn trat Canon Rawnsley ein mit ei
vortrag über *St. Francis* und *Lady Poverty*, in welchem er der w
lung im herzen des gottesmannes nachging. Wie sehr dieser das de
und fühlen seiner zeit beeinflußt hat, trat besonders in den vorlesu
über die italienische malerei hervor. In der einleitenden vorle
schrieb M. de Sélincourt die wiederbelebung dieser kunst, die vor
tagen Cimabues und Giottos in den tiefsten verfall geraten

hauptsächlich dem leben und charakter des heiligen Franziskus zu, dessen hauptcharakterzug seine glühende hingabe an Christus, die armut und die natur gewesen sei, und der daher die begeisterung für eine religiöse, natürliche und volkstümliche kunst eingeflößt habe, eine kunst, die den wirklichen geist der renaissance darstellte im gegensatz zu der späteren wiederbelebung der antike, welche im wesentlichen auf nachahmung und nicht auf hingabe an die natur hinausging. Nachdem man sich einmal an die im anfang nicht gerade faszinirende vortragsweise dieses dozenten gewöhnt hatte, lernte man seine späteren vorlesungen über Cimabue und Giotto um so mehr schätzen, die die schöpfer einer neuen malerei in Italien geworden sind. Diese vorlesungen waren reichlich von lichtbildern begleitet, an welchen der vortragende den entwickelungsgang und die malweise dieser künstler darlegte und die unvollkommenheiten aufdeckte, die ihnen in technischer hinsicht, besonders was die perspektive betrifft, noch anhaften. Eine würdige fortsetzung fanden diese vorlesungen in denen des dr. Woods, der über Masaccio und Botticelli sprach, ebenfalls mit souveräner beherrschung des stoffes; dagegen schien mir diejenige des Mr. Carritt über die allgemeinen züge der kunst der renaissance nach dem inhalt wie nach der form nicht befriedigend.

Es war ganz natürlich, daß man sich in den vorlesungen über kunst und litteratur des mittelalterlichen Europa hauptsächlich an Italien hielt, sind doch von hier ströme neuen lebens für die entwickelung der künste und litteraturen ausgegangen. So standen denn auch Dante, Petrarca und Boccaccio im mittelpunkte der betrachtung, vor allem aber der erstere, der in dem Rev. P. Wicksteed einen unvergleichlichen interpreten fand. Die vorlesungen dieses herrn waren unstreitig mit die besten während des ganzen meetings. Er ist einer der bewährtesten dozenten des *University Extension Movement*, der seinen stoff meisterhaft beherrscht und im ganzen lande viel für das verständnis Dantes tut, für welchen man in England eine große vorliebe zu haben scheint, denn diese Dantevorlesungen sind mir später wiederholt in dem verzeichnis der *University Extension Lectures* begegnet. Nachdem er einleitend über Dantes stellung als eines bindegliedes zwischen den dunklen zeiten des mittelalters und den aufgeklärten der neueren zeit gesprochen und ihn als den denker hingestellt hatte, der noch einmal das ganze denken des mittelalters in sich vereinigt, und als den propheten, der eine botschaft für alle zeiten verkündet, verbreitete er sich über die litterarische atmosphäre, die sich in seinen anderen werken, vor allem in der *Vita nuova* enthüllt, und über die philosophischen, theologischen und politischen gedanken seiner prosaschriften, um sodann in je einer stunde in hochinteressanter weise die anlage und die hauptgedanken der drei teile seiner unsterblichen *Göttlichen komödie* auseinanderzusetzen. Natürlich setzte er dabei vollständige vertrautheit mit dem hauptwerk Dantes voraus, und

wenn auch diese einstündigen vorlesungen den gedankeninhalt des *Inferno, Purgatorio* und *Paradiso* nicht ausschöpfen konnten, so waren sie doch außerordentlich anregend, und mancher hörer mag bedauert haben, daß die zeit für diese hochinteressanten ausführungen so kurz bemessen war. Freilich konnte er sich durch teilnahme an der *Dante Class* entschädigen, die von dem vortragenden, gemeinsam mit Mr. Gardner, geleitet wurde, die aber zum größten teil der erklärung der kleineren dichtungen Dantes gewidmet war. Über die 15 oden Dantes hielt Mr. Gardner eine besondere vorlesung, in der sich indessen die meisten zuhörer langweilten, weil ihnen diese gedichte unbekannt waren und es der vortragende versäumte, den text mitzuteilen, ehe er über sie sprach. Interessanter sollen seine vorträge über Petrarca und Boccaccio gewesen sein, welche zu hören ich leider verhindert war. In einem gewissen zusammenhang mit diesen litterarischen vorlesungen, wenigstens insofern sie Dante betrafen, stand ein dreistündiges kolleg über die scholastische philosophie, das sich indessen nur geringen zuspruchs erfreute. Die englische litteratur war nur mit einer stunde vertreten, in welcher die dramatischen elemente in den englischen mirakelspielen behandelt wurden.

Auch in diesem teile wurden wieder in den abendvorlesungen gegenstände von allgemeinerem interesse zur behandlung gebracht. So sprach der generalbevollmächtigte für Neuseeland über die anderen ländern weit vorangeschrittene demokratische gesetzgebung dieses landes und ihre ziele, professor Hewins über eisenbahnwesen vom staatswirtschaftlichen gesichtspunkte aus, professor Boyce über malaria und deren bekämpfung, Mr. Morgan über trusts und kartelle, und dr. Burch in humorvoller weise über die entwickelung und den mechanismus des fahrrads. Dazu kamen ferner die schon früher erwähnten naturwissenschaftlichen vorträge über bakteriologie (2 st.), bakteriologie und ackerbau (2 st.), und geologie und ackerbau (1 st.), sowie die privatvorlesungen dr. Sweets über allgemeine phonetik, Mr. Marriotts über die englische verfassung, und ein besonderes kolleg über pädagogik von einem herrn Keatinge, das aber nur für die speziellen englischen schüler dieses herrn bestimmt schien, und in dem sich daran teilnehmende deutsche nur mit mühe anständige plätze sichern konnten. Von höchstem interesse aber waren für uns ausländer die konferenzen, die im anschluß an dieses *Summer-Meeting* abgehalten wurden, einmal wegen der zur verhandlung stehenden gegenstände, andererseits aber auch deswegen, weil wir durch diese mit einer anzahl von männern von ruf bekannt wurden. Es ist schon weiter oben derer über die wechselbeziehungen zwischen naturwissenschaften und industrie gedacht worden, welche unter dem vorsitze des Sir Philip Magnus stattfand. Für eine andere über volksbibliotheken und volkslesehallen war Lord Goschen als vorsitzender gewonnen worden, der an den volkshochschulkursen immer großes interesse genommen

hat, und dem besonders die gründung des londoner zentrums zu verdanken ist. In einer über eine stunde währenden ansprache, in der trotz der durch körperliches leiden bedingten stoßweisen vortragsform die glänzende rednerische begabung dieses bedeutenden staatsmanns aufs beste hervortrat, beleuchtete er die vor- und nachteile der öffentlichen bibliotheken und trat manchen unberechtigten vorwürfen der gegner entgegen, forderte aber auch, daß sie sich mehr, als bis jetzt geschehen, in den dienst der volkshochschulbewegung stellen und alle feindschaft gegen diese aufgeben müßten, um zum wohle des englischen vaterlandes mit ihr hand in hand zu arbeiten an der bildung des volkes. Aus den ausführungen anderer teilnehmer ging hervor, wieviel in dieser hinsicht in England durch öffentliche und private mittel getan wird, wie keine nur einigermaßen bedeutende stadt ohne solche volksbibliotheken ist, wie aber selbst viele dörfer durch die freigebigkeit der gutsherrschaft mit kleinen musterbibliotheken ausgestattet sind. Besonderen beifall fand dabei der vortrag der Lady Verney aus Steeple Claydon über die aufgabe der dorfbibliotheken und die erfahrungen, die sie selbst in der von ihr geleiteten bibliothek gemacht hatte, zu deren besuch die kursisten in freundlichster weise für den nächsten tag eingeladen wurden. Das thema der letzten konferenz, in welcher der bischof von Hereford, dr. Percival, der frühere direktor der Rugby School, den vorsitz führte, war: die höhere bildung der arbeitenden klassen. Sie offenbarte die überraschende tatsache, daß die volkshochschulbewegung, die doch mit dem ziel gegründet worden war, solchen leuten, die keine universität besuchen können, die vorteile höherer bildung zuteil werden zu lassen, unter der arbeiterbevölkerung, die man hauptsächlich dabei mit im auge gehabt hatte, vollständig fiasko gemacht habe. Diese tatsache wurde mit ausdrücken wehmütigen bedauerns sowohl von dem jetzigen sekretär des oxforder ausschusses für solche kurse als auch dem früheren, der diese bewegung als sein eigenes kind bezeichnete, anerkannt, und diese konferenz war zusammenberufen, um über mittel und wege zu beraten, wie ein besseres zusammenarbeiten möglich sei. Sie war die am besten besuchte der drei versammlungen, denn an ihr nahmen außer den leitern der *University Extension* diejenigen der *Trade Unions* und der arbeitergenossenschaft teil. Der bischof sprach ernste worte über das geringe interesse, welches die arbeiterklassen nach vollendung ihrer schulzeit einer höheren bildung entgegenbrächten, und gab seinem bedauern darüber ausdruck, daß wetten und spielen in diesen kreisen immer mehr überhand nähmen. Freilich wurden auch recht gewichtige vorwürfe von seiten der vertreter der arbeiter vorgebracht über die für arbeiter oft völlig ungeeigneten themen dieser kurse, die von geringem verständnis für die geistigen bedürfnisse derselben zeugten. Doch wurde das bedürfnis solcher vorlesungen auch für arbeiter von allen seiten anerkannt, und es erfolgte die gründung einer *vereinigung zur arbeiter-*

bildung aus männern aller der an der konferenz teilnehmenden vereine, mit einem ausschuß an der spitze und mit ortsausschüssen, welche unter den arbeitern ihrer bezirke für höhere bildung propaganda machen, versammlungen einberufen, vorlesungen veranstalten und die nötigen mittel dazu aufbringen sollen. Aus der ganzen beratung aber ging doch hervor, daß die bewegung der *University Extension* sich bis jetzt hauptsächlich auf die kreise des mittelstandes beschränkt hat, und daß unter den hörern die damen bedeutend vorwiegen.

Schließlich wäre noch ein wort zu sagen über die von dem ausschuß ins werk gesetzten gesellschaftlichen veranstaltungen. Es muß hier sogleich von vornherein anerkannt werden, daß hier alles geboten wurde, was man nur billigerweise verlangen konnte. Es waren keineswegs wie in Grenoble versammlungen der ausländer unter sich, sondern auch hier war, wie in den vorlesungen, das einheimische element in der überzahl, und es blieb nun jedem einzelnen überlassen, sich anschluß zu suchen. Daß dies vielleicht nicht allen geglückt ist, ist sehr leicht möglich, doch darf dafür nicht die leitung verantwortlich gemacht werden, die sich natürlich nicht um jeden einzelnen von den dreizehnhundert kursisten bekümmern konnte. Nimmt man hinzu, daß neben den allen zugänglichen veranstaltungen noch zahlreiche privatempfänge stattfanden, bei denen besonders der sekretär Mr. Marriott und seine gemahlin in unermüdlicher und liebenswürdiger weise die pflichten des wirtes und der wirtin erfüllten, so wird man unwillkürlich von hochachtung vor der so zuvorkommend ausgeübten englischen gastfreundschaft erfüllt. Ausländern waren solche nachmittags- oder abendgesellschaften freilich nur dann zugänglich, wenn sie mit einführungen versehen waren; aber wer einmal in einer familie eingeführt war, der erhielt auch leicht einladungen in andere; daher versäume es niemand, sich mit einführungen nach Oxford oder Cambridge zu versehen, falls er diese kurse besuchen will. Am donnerstag der ersten woche waren alle teilnehmer des meetings von Sir William und Lady Markby, sowie von Mrs. Green zu einem gartenfest ins Balliol College geladen, wo sie von den wirten in höchst liebenswürdiger weise persönlich empfangen wurden und nun zwei bis drei stunden der unterhaltung pflegen und diese oder jene neue bekanntschaft schließen konnten. Während der ganzen dauer wurde in der halle des college tee und kaffee mit kuchen verabreicht, und jeder besucher wurde noch persönlich von den festgebern und anderen sie in ihren pflichten unterstützenden damen und herren eingeladen, seinen tee einzunehmen. Ein ähnliches fest war für den schluß des meetings in dem schönen parke des Worcester College geplant, mußte aber wegen ungunst des wetters ausfallen; es wurde dafür ein empfang in dem Ashmolean Museum abgehalten, der den doppelten zweck erfüllte, einesteils die noch anwesenden teilnehmer des meetings noch einmal miteinander in berührung zu bringen, und andererseits sie mit den schätzen dieses

t reichhaltigen museums noch bekannter zu machen. Auch dieser
ifang brachte einige angenehme stunden der erholung. Am glän-
dsten aber war der gesellschaftsabend an dem zwischen beiden
en des meetings liegenden ausflugstage mit einem reichen programm
ansprachen, gesangsvorträgen und anderen darbietungen, den aber
le, die erst spät von dem ausfluge nach Stratford und Warwick
ingekehrt waren, nur zum teil besuchen konnten. Dieser ausflug
ch Stratford war der weiteste unter den dreien, die in aussicht
nommen worden waren; die beiden anderen hatten die besichtigung
r dorfbibliothek in Steeple Claydon und Nuneham als ziel. Der-
nige nach Claydon wäre, wie sich hinterher herausstellte, der
hnendste gewesen, weil er der am spezifischsten englische war, da es
ch um besichtigung einer interessanten, speziell englischen einrich-
ng handelte und die teilnehmer meist engländer waren, die dort von
dy Verney auf das liebenswürdigste bewirtet wurden. Aber was
ar für einen deutschen natürlicher, als daß er nach der geburts- und
äteren wohnstätte des schwans von Avon pilgerte! Und da alle so
chten, so war das resultat natürlich, daß fast alle deutschen nach
tratford gingen, und daß man fast den ganzen tag über mit seinen
ndsleuten zusammen war. Freilich hätte man das alles später auch
llein besichtigen können, um so mehr, als die führung leuten über-
agen war, die zumeist Stratford selbst noch nicht gesehen hatten und
erzlich wenig oder fast nichts zur kenntnis der sehenswürdigkeiten
eitrugen, so daß diejenigen teilnehmer, die nicht mit einem Bädeker
der anderen gedruckten führer versehen waren, herzlich wenig davon
rfuhren. Auch daß wegen der späten englischen frühstückszeit zu-
üglich einer fast dreiviertelstündigen verspätung der extrazug erst
egen zehn uhr abfuhr, so daß man erst halb zwölf nach Stratford
am und nun in der mittagshitze die besichtigungen vornehmen mußte,
aren nachteile, die man mit in kauf nehmen mußte. Aber schließ-
ich war es doch angenehmer, alle die erinnerungstätten in gesellschaft
u besichtigen, als allein umherzuziehen. Es kam einem dabei auch
icht so sehr zu bewußtsein, daß die ganze physiognomie dieses land-
tädtchens auf den fremdenverkehr und fremdenfang zugeschnitten ist,
nd daß die errichtung einiger geschmackloser dem andenken an
Englands großen dichter gewidmeten denkmäler und bauwerke die
ndacht und weihe, die durch die besichtigung des geburtshauses und
es mit allerhand mehr oder weniger echten raritäten angefüllten
useums, die vom dichter selbst herrühren oder mit ihm und seiner
eit in verbindung stehen, des New Place, des alten rathauses und der
rammar School, sowie *last not least* der imposanten Trinity Church
it des dichters grabe in dem besucher entstehen, in empfindlicher
eise stört. Aber wer vor allen diesen stätten gestanden, von dem
hen turm des Shakespeare Memorial Building auf die liebliche, von
r sonne beglänzte landschaft des Avon herabgeschaut hat und durch

einen teil derselben nach Shottery zu einem besuche von *Anne Hathaway's Cottage* hinausgewandert ist; wer endlich am nachmittag das altertümliche städtchen Warwick mit besucht hat, mit seinem stolzen, so herrlich am ufer des Avon gelegenen schlosse, das eine vorstellung gibt von den in englischem privatbesitze befindlichen kunstschätzen und von der pracht englischer adelssitze, der wird sich ohne zweifel mit vergnügen dieses schönen ausflugtages erinnern und auch dankbar dafür sein, daß die veranstalter des meetings diesen ausflug mit in ihr programm aufgenommen hatten.

Man sieht aus diesem ganzen bericht: es wird bei einem solchen meeting sehr viel geboten, und ich gestehe gern, daß ich innerhalb der kurzen dreiundeinhalbwöchentlichen dauer desselben mehr anregungen empfangen habe, als während der übrigen zeit eines mehrmonatlichen aufenthaltes. Und dabei zog sich doch ein leitender gedanke durch das ganze programm: die geschichte und kultur des englischen mittelalters (1215—1485) zur darstellung zu bringen, mit welchem die anderen vorlesungen so weit als möglich in verbindung traten. Daß eine ganze reihe zeitgemäßer fragen ebenfalls zur erörterung kamen, für welche sich keinerlei anknüpfung herstellen ließ, wird niemand übelgenommen, vielmehr mit dankbarkeit begrüßt haben. Und daher kann die frage, ob der besuch der englischen *Summer Meetings* zu empfehlen ist, nur bejaht werden. Freilich halte man sich, um keine enttäuschung zu erleben, zweierlei entgegen: erstens erwarte man keine strenge wissenschaftlichkeit, sondern denke daran, daß diese meetings für die hörer der an allen bedeutenderen orten Englands während der verschiedenen terms stattfindenden hochschulkurse als sammelpunkt dienen, und daß viele dieser hörer nicht akademisch gebildet sind und ihnen also eine andere kost geboten werden muß, als den an solchen sommerkursen teilnehmenden deutschen neuphilologen; zweitens besuche man sie nicht, um dort erst englisch zu lernen, sondern um sein englisch bloß zu verbessern. Wer sich erst sprechfertigkeit dort aneignen oder sein ohr erst an das aufnehmen englischer laute gewöhnen will, der wird nur geringen nutzen von einem solchen aufenthalt haben, und das resultat wird bei ihm nicht im verhältnis zu den aufgewandten kosten stehen. Die versuchung, sich im verkehr meist an seine landsleute zu halten, der man soviel als möglich aus dem wege gehen muß, die man aber doch nicht ganz vermeiden kann, selbst wenn man nicht als insasse eines college tagtäglich mit ihnen zusammentrifft, ist eben dann zu groß. Daß dies jedoch nicht ersprießlich sein kann, liegt auf der hand, und viele der von Geyer im dritten teil seines berichtes über „den grenobler und pariser kursus im jahre 1903 und über ferienkurse im allgemeinen" gemachten bemerkungen (*N. Spr.* bd. XI, s. 402ff), der all denen, welche ferienkurse besuchen wollen, zur vorherigen lektüre empfohlen sei, treffen auch für England zu. Nach meinem erachten nehmen die englischen kurse eine mittelstellung

zwischen den grenobler und pariser kursen ein; sie sind nicht so minderwertig als z. t. wohl die ersteren und nicht so streng wissenschaftlich wie die zuletzt genannten und haben jedenfalls das gute, daß sie nicht für ausländer, sondern für inländer berechnet sind, und daß für jeden, der nur einigermaßen sprachgewandt ist und sich leicht an andere anschließt, viel gelegenheit zum verkehr gegeben ist, nicht zum wenigsten auch deshalb, weil unter den besuchern viele damen sind, die ja anerkanntermaßen eine größere sprechgewandtheit besitzen als das stärkere geschlecht, und unter denen sich viele mit richtiger universitätsbildung befinden. Ob die edinburger kurse noch besser sind, wage ich nicht zu entscheiden.[1]

Im sommer dieses jahres findet das *Summer-Meeting* vom 29. juli bis 23. august in *Exeter* statt, weil wegen der versammlung der *British Association* in seinen mauern Cambridge dieses mal die *extensionists* nicht aufnehmen kann. Doch hofft man, daß bei der engen verbindung des in Exeter befindlichen Royal Albert Memorial College mit der universität Cambridge dies keinen nachteil haben wird, daß im gegenteil die geschichtlichen, litterarischen und naturwissenschaftlichen vereinigungen und bestrebungen, die dem westen Englands angehören und in Exeter ihr zentrum haben, für die dozenten sowohl als auch für die besucher neue anregung bringen werden. Als hauptgegenstand ist *das zeitalter der königin Elisabeth* in aussicht genommen; für die anderen sektionen soll Westengland besondere berücksichtigung finden, hauptsächlich in den geologischen, botanischen, zoologischen und meteorologischen vorlesungen. Die geschichte Exeters, das *Exeter Book*, die alten gebäude und die kathedrale der stadt werden ebenso wie die dem südwesten entstammenden litterarischen größen James Anthony Froude, Coleridge, Kingsley und erzbischof Temple in besonderen vorlesungen behandelt. Ganz neu ist eine sektion über die geschichte und entwickelung der englischen marine. Auch auf die bedürfnisse ausländischer hörer und lehrer ist in einer reihe von vorlesungen rücksicht genommen, unter anderen wird ein sechsstündiges kolleg über das heutige England, ein vierstündiges über die modernen englischen laute und ein anderes, ebenfalls vierstündiges, über die neueren methoden für den französischen und deutschen sprachunterricht gelesen, neben welchen besondere konversationsstunden für französisch und deutsch hergehen sollen; sogar ein handfertigkeitskursus ist vorgesehen. Ohne zweifel ist wieder ein sehr interessantes und reichhaltiges programm zusammengestellt worden. Freilich wird manchen kollegen der umstand, daß er diesmal nicht eine von den beiden alten universitäten kennen lernen kann, von dem besuche abhalten. Und doch bietet, was landschaftliche schönheit anbetrifft, Exeter und der ganze südwesten ohne zweifel viele reize, und vielleicht ist gerade die aussicht,

[1] Ihre erneuerung ist noch gegenstand der verhandlungen. Über die neuen kurse in London vgl. *N. Spr.* XII, s. 63f. *D. red.*

daß diesmal die kurse nicht so sehr besucht sein werden wie sons mit freuden zu begrüßen, da dadurch ein engeres anschließen der hörer untereinander ermöglicht wird. Auch stellt sich der ortsausschuß von Exeter, dessen sekretärin Miss Montgomery, eine sehr liebenswürdige und zuvorkommende dame, deren bekanntschaft viele der auswärtigen besucher auf den früheren meetings gemacht haben, diesen ganz besonders zur verfügung. Ob freilich in Exeter die nötigen großen räume für die vorlesungen vorhanden sind, da dort bloß das ein schon erwähnte college ist, ist die frage. Es wäre sehr erfreulich wenn wir auch von einem besucher dieses meetings einen bericht in den *N. Spr.* erhalten würden, der ohne zweifel im interesse aller der jenigen ist, die ihre ferien oder einen längeren urlaub in England zu bringen wollen.

Frankfurt a. M. Dr. WILH. ELLMER.

ZWEITER FRANZÖSISCHER FORTBILDUNGSKURS FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN IN FRANKFURT A. M.

Vom 12. bis 24. oktober vergangenen jahres fand ein zweite französischer fortbildungskursus an der Akademie für sozial- und handelswissenschaften zu Frankfurt a. M. statt.

Die teilnehmer (20 an der zahl aus den verschiedenen provinzen des königreichs, ausgenommen Sachsen, Posen und Ostpreußen) trafen sich zur begrüßung am 11. oktober abends im hause des Bürgervereins dessen räume den teilnehmern des kurses liebenswürdigerweise täglich zur benutzung geöffnet waren.

Am folgenden morgen versammelte man sich im gebäude d akademie, wo herr Adickes, oberbürgermeister der stadt, und he prof. Burchard, der neue rektor der akademie, freundliche worte d willkommens sprachen. Dann erklärte herr prof. Morf, der den phon tischen und grammatischen teil des kurses übernommen hatte, währe sein assistent herr dr. Ott und die herren Gauthey des Gouttes u Goetschy die litterarhistorische seite vertraten, den kursus für eröffn und erteilte herrn Gauthey das wort zu einer recht gelungenen wiede gabe der Daudetschen erzählung *Les vieux*.

Die weitere anordnung des kurses war so, daß prof. Morf in ac stunden gesicherte resultate der französischen phonetik behandelte, einigen weiteren stunden dann ausgewählte kapitel der grammatik u dabei reichliche gelegenheit zum gedankenaustausch bot. Es wur besonders auf die wandlungen, die entwickelung im leben der sprac hingewiesen; es wurde betont, daß niemand das recht habe, eine sprac zu regeln, auch der grammatiker nicht; er habe nur zu beobachte Daher möge man bei uns auch nicht französischer sein als die franzos und deshalb die vielbesprochenen erleichterungen der französisch

grammatik (erlaß des französischen kultusministers vom februar 1901) unsern schülern nicht vorenthalten. Gegenüber früheren ansichten wurde bezüglich der *liaison* festgestellt, daß der gebildete franzose sie heutzutage nur noch gebraucht:

1. in attributiver verbindung, wenn das attribut vorangeht — *les deux amis* —,

2. zwischen adverb und adjektiv, wenn das adverb relativ geringe selbständigkeit hat — *trop aimable* —,

3. in verbaler verbindung mit vorhergehendem oder nachfolgendem pronomen — *il est, vas y* —,

4. bei kurzen formen der hilfs- und modalverben — *peut, veut, faut avoir* —,

5. zwischen präposition und folgendem substantiv — *en Afrique* —,

6. in konjunktionaler verbindung — *quand il a* —,

7. in redensarten wie *pot au feu, mot à mot.*

In der zweiten woche sprachen die herren Goetschy und Gauthey in je einer stunde über Lafontaine und Béranger, herr dr. Ott in vier stunden über Alfred de Musset. Im anschluß an die litterargeschichtlichen vorträge rezitirten die herren Goetschy und Gauthey ausgewählte stücke während der folgenden stunde.

Die zeit von $^1/_2$12 bis 1 war während der 14 tage den außerordentlich anregenden übungszirkeln zugewiesen. Neben den schon genannten herren wirkten noch die herren Cointot und Pâris als leiter mit, so daß kein zirkel mehr als vier teilnehmer hatte. Es wurde abgewechselt mit vorbereiteten und improvisirten leseübungen, kurzen referaten, freien besprechungen und rezitationen von gedichten. Manche erscheinung auch, die am morgen kurz besprochen worden war, konnte hier in den stunden, die der praktischen sprachbeherrschung dienten, näher beleuchtet werden. Als hilfsmittel hatte man zugrunde gelegt Passy-Rambeau, *Chrestomathie française,* 1901, und die fälligen nummern der *Annales politiques et littéraires.*

An drei nachmittagen wurde dem französischen unterricht in höheren schulen beigewohnt, und zwar zweimal in der Musterschule (sexta und prima), einmal im Goethegymnasium (quarta). Hieran schlossen sich anregende erörterungen. Methodologische besprechungen über den französischen lesestoff, besonders in den mittleren und oberen klassen der höheren schulen, vereinigten die teilnehmer an zwei nachmittagen im neusprachlichen seminar der akademie, wo herr direktor Dörr eine lehrmittelausstellung zusammengebracht hatte, die in fünf reichen abteilungen die wichtigsten erscheinungen enthielt. Man kam bei diesen besprechungen, die herr direktor Dörr leitete, und an denen sich auch die herren direktor Walter und prof. Morf beteiligten, zu dem ergebnis, es sei bei der schullektüre zweierlei zu erstreben:

1. die durcharbeitung eines ernsten, litterarisch wertvollen materials,

2. die gewinnung eines gewissen sprachschatzes zur freien u[nd] sicheren verwendung.

Jede schule besitze daher einen kanon, damit die schüler etw[as] abgerundetes haben, nicht bloß *disjecta membra poetae.*

Darbietungen anderer art bot dann an einem nachmittage h[err] Goetschy durch einen lichtbildervortrag über Paris und seine umgebu[ng], während in einer abendstunde H. Pâris, unterstützt von künstlerisch[en] helfern, *la vie rurale — illustrée par la chanson* — vorführte.

Gab es auch keine französischen originalstücke im theater, [so] war doch liebhabern gelegenheit geboten, *St-Antoine* von Maeterlin[ck] und *Les Affaires sont les Affaires* von Mirbeau in deutscher wiede[r]gabe zu sehen.

Jeden abend war gesellige zusammenkunft mit den leitern d[es] kurses und der zirkel im restaurant des Bürgervereins.

In dankenswerter weise hatten das Museum der Senckenbergische[n] naturforschenden gesellschaft, das Goethehaus und das Goethemuseu[m] freien eintritt gewährt, Palmengarten, Zoologischer garten, Oper un[d] Schauspielhaus denselben um die hälfte ermäßigt. Schade nur, daß di[e] zeit so knapp bemessen war.

Nicht unerwähnt bleiben darf der genußreiche ausflug nac[h] Homburg und der Saalburg, wo herr gymnasialdirektor Schulze un[d] herr baumeister Jacobi liebenswürdige führer waren.

Ein abschiedsmahl vereinte zum schluß noch einmal die leit[er] des 2. frankfurter fortbildungskurses mit den teilnehmern, die sicherlic[h] befriedigt der anregenden herbsttage am Main gedenken und der junge[n] akademie ein frisches gedeihen wünschen.

Danzig. HEYE.

BESPRECHUNGEN.

O. Lyon, *Deutsche dichter des 19. jahrhunderts. Ästhetische erläuterungen für schule und haus.* Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. Je 50 pf.

1. P. Vogel, Fritz Reuter, *Ut mine stromtid.* 36 s.
2. R. Petsch, Otto Ludwig, *Makkabäer.* 48 s.
3. G. Bötticher, Hermann Sudermann, *Frau Sorge.* 47 s.
4. O. Ladendorf, Theodor Storm, *Immensee* und *Ein grünes blatt.* 36 s.
5. Th. Matthias, Wilhelm Heinrich v. Riehl, *Fluch der schönheit, Quell der genesung, Gerechtigkeit Gottes.* 46 s.
6. R. Kinzel, Gustav Frenssen, *Der dichter des Jörn Uhl.* 30 s.

Die schüler unserer oberen klassen haben ein recht darauf, daß sie auch in die dichtung nach Goethes tod eingeführt werden; die ästhetischen begriffe und gesetze, die sie in der schule kennen lernen, die wir älteren von ihr mitgebracht haben, sind einseitig aus dem drama und dem heldenepos entwickelt, dank Aristoteles und Lessing; der novelle, dem roman, die man bis vor kurzem nicht zur poesie gerechnet, der lyrik, die man vernachlässigt hat, gegenüber stehen wir ratlos da. Weder die zeit im deutschunterricht noch die kraft des lehrers reichen hier aus: das sind wohl die erwägungen, aus denen diese „ästhetischen erläuterungen für schule und haus" entstanden sind. Grillparzer, Novalis, Kleist, Uhland, Chamisso, W. Alexis, Mörike, Hebbel, R. Wagner, G. Keller, K. F. Meyer, die Droste-Hülshoff, Fontane, Scheffel, Kl. Groth: das sind die namen, an die sich die folgenden hefte anknüpfen sollen.

Die „erziehung zum kunstgenuß" ist die schwerste aufgabe neben dem religionsunterricht, die uns auf unseren schulen gestellt wird, weil sie sich an das persönlichste im menschen wendet. Auf der einen seite droht die gefahr windiger schönrednerei, die am ohre vorbeibläst; und wenn wir andererseits durch rede und gegenrede, durch frage und antwort versuchen, tiefer zu wurzeln, so wird leicht zartes verletzt, hohes gemein. Denn die schule ist öffentlichkeit, ist versammlung

einer menge, ist markt; darum herrscht in ihr der verstand, und es geht aus ihrer natur hervor, wenn in ihr auch das künstlerische in erster linie wissenschaftlich betrachtet wird. In büchern aber redet zwar nur der eine und kann daher den ton festhalten; dafür fehlt ihnen wieder die lebendige beziehung zu ihrem publikum, wo herz zu herzen spricht.

Hier haben wir nun bücher, die fast durchweg von schulmännern geschrieben sind; kein wunder, daß das programm dieser sammlung auf die wissenschaft von der poesie zielt. „Das *künstlerische* steht im mittelpunkt der erklärung. Sie soll helfen, das kunstwerk als ganzes zu erfassen, indem sie aufbau und kunstmittel zu *lebendigem bewußtsein* bringt," fängt es zwar an, aber es fährt dann fort: „und grund*begriffe* des künstlerischen schaffens am konkreten beispiel entwickelt". Das ist ästhetik. „Das werk wieder als ganzes wird als zeugnis der sich entwickelnden persönlichkeit aufgefaßt" — das ist psychologie — „und in den zeit- und litteraturgeschichtlichen zusammenhang eingereiht" — das ist geschichte. „Die einzelerläuterung wird nicht vernachlässigt, dabei stets ihre bedeutung für das ganze berücksichtigt. Sachliche und sprachliche schwierigkeiten werden kurz erklärt, das stoffgeschichtliche und rein biographische wird auf das notwendige beschränkt" — das ist philologie. Also *in summa* eine wissenschaftliche behandlung, die sich an den verstand wendet, die gesetze sucht, keine, die unmittelbar das künstlerische in uns wecken soll, wie etwa Avenarius' treffliche kurze begleitworte zu den meisterbildern des *Kunstwarts*.

Dies das programm. Es ist hier nicht der ort, mit den verfassern um einzelheiten der auffassung und erläuterung zu rechten; wir wollen nur die frage stellen: welchen weg sind sie zu ihrem ziel gegangen?

Ich sehe zunächst auch von dem ab, was augenscheinlich nicht dem plan entspricht, wie z. b. bei Kinzel eine — mehr leidenschaftliche als tiefe — polemik von vier seiten gegen Frenssens religiöse weltauffassung. Eine sehr geringe rolle spielt auch der letzte satz des programms: hierhin gehört eigentlich nur eine geographisch-historische einleitung zu Riehls *Gerechtigkeit Gottes* und eine anzahl beiläufiger bemerkungen anderswo, die dem leser wenig nützen werden, da er sie nicht bei der zu erklärenden stelle hat; die form für solche dinge ist der kommentar unter dem text. Etwas mehr raum nimmt die einreihung in den litteraturgeschichtlichen zusammenhang ein: Bötticher gibt eine kurze übersicht über die entwickelung des romans, Petsch stellt Hebbel als den bedeutendsten dramatiker des 19. jahrhunderts dar, Kinzel bringt einen heftigen ausfall gegen den naturalismus.

In den meisten heften machen die verfasser mit ihren lesern einen gang durch die dichtung, sie geben eine räsonirende inhaltsangabe; dabei kommt allerlei ästhetisches zur sprache. Bei Bötticher und Petsch steht etwas davon im vordergrund: die darstellung der charaktere

Matthias — oder Riehl? — ist abstrakter, er will vor allem die idee zum bewußtsein bringen, die in jeder novelle veranschaulicht ist. Ganz gleichmäßig allen forderungen gerecht zu werden versucht Ladendorf; er erörtert auf seiner wanderung neben der charakteristik der personen die mittel, die der dichter dazu anwendet, zeigt den symbolischen charakter mancher szenen, die bedeutung einzelner motive für die ökonomie der novelle; er redet von „auch sonst beliebten kunstgriffen", er will uns die „andeutende kunstübung", die meisterschaft im „zurückdrängen subjektiver äußerungen und das erratenlassen" bei Storm lebendig werden lassen und gibt dann noch eine charakteristik der personen für sich. Das letztere führt natürlich zu wiederholungen; noch störender sind diese bei Bötticher, der den inhalt erst an sich und dann noch einmal bei dieser charakteristik gibt.

Immerhin verwandt mit der behandlung in diesen heften ist Vogels art; aber sie erinnert mehr an den schulunterricht, in dem die ästhetische betrachtung über wenige stunden vieler wochen verzettelt ist; er gibt zuerst zu den einzelnen kapiteln eine anzahl bemerkungen verschiedenster art, aber als bemerkungen, nicht als zusammenhängende darstellung, und erörtert dann in einem „rückblick" die soziale bedeutung von Reuters *Stromtid* und die charaktere der wichtigsten personen daraus.

Ganz anders Kinzel: er „hat sich die mühe genommen, auf einige vorzüge und schönheiten aufmerksam zu machen", als „ernster kritiker"; an einzelnen stellen, mit reichlichen proben, will er die schlichtheit des stoffes, die glückliche verbindung von ernst und humor, die kunst Frenssens, eine innere entwickelung und die umgebende welt darzustellen, zeigen.

Die ansprüche, die *die sprache* der ästhetischen erläuterungen an ihre leser stellt, sind nicht gering. Matthias sagt z. b.: „Kontrapunktisch und wie im grundbaß setzt die darstellung ein" und ähnlich öfter; Ladendorf spricht von „pastellartiger poesie, flüssigsten stimmungselementen, intimem stimmungsreiz, opfern des kolorits an das gesteigerte idealisiren, fein abgestimmten lyrischen halbtönen, die in diesem prosastil wie latente musik wirken". Wendungen wie „kontrastiren", „exposition", „gegenspiel", „stimmender akkord", „breite der anlage", „symptomatisch", „kunstvoller impressionismus" entnehme ich aus anderen heften; am einfachsten in dieser hinsicht ist Petsch.

Glücklich scheint mir die aufgabe eigentlich in keinem der sechs heftchen gelöst zu sein. Vogel, bei dem mir der inhalt am wertvollsten vorkommt, geht einen zu pedantischen weg: von welchem gesunden leser einer dichtung kann man verlangen, daß er, „so oft er ein bezw. einige kapitel des romans in sich aufgenommen hat, den entsprechenden absatz der erläuterungen durchlese"? Ein buch ist eben keine unterrichtsstunde. Wenn man aber das schon gelesene werk ein-, ja zweimal rekapitulirend durchgeht und allerlei ästhetische

bemerkungen hinzufügt wie die meisten anderen hefte, so ist zu fürchten, daß in dem strom der gleichmäßig fortplätschernden rede diese dinge auftauchen und wieder untergehen, wie stücke holz, die im bach treiben. Weder autor noch leser können tief genug eindringen, um erheblichen gewinn zu haben.

Die ursache des mißlingens liegt doch wohl in der ganzen anlage der sammlung: daß die verteilung jedem ein werk, einen dichter gibt, aber nicht vereinbart: bei diesem wollen wir dieses, bei jenem jenes ästhetische problem erörtern, das den autor besonders bewegt oder dem verfasser der erläuterungen besonders liegt; da jeder alles bringen will, bringt keiner etwas recht.

Ansätze in dieser richtung zeigt Kinzels arbeit; nur daß sie auf ästhetischem gebiet ebenso auf der oberfläche bleibt wie auf religiösem und litterarhistorischem. Nehmen wir z. b., was er von der schilderung der schlacht bei Gravelotte im *Jörn Uhl* sagt: er nennt sie eins der *großartigsten* bilder, die je geschaffen sind — ein attribut, das den charakter gerade dieser schilderung nicht trifft; er sagt, sie gäbe kein bild vom ganzen, „weil das niemand wagen könne" — das eigentümliche ist doch gerade, daß Frenssen es nicht *will*, daß er uns, im gegensatz zu vorzüglichen schilderungen einer schlacht im ganzen, wie es deren genug gibt, zeigen will, wie in der seele des gemeinen soldaten sich das gewaltige ringen abspiegelt, als arbeit des augenblicks; K. rühmt, daß Fr. anschaulich und lebendig, scharf und eindringlich schildere — aber *inwiefern* das der fall ist, führt er nicht aus; und hier würde die ästhetische förderung des lesers erst anfangen. Statt dessen erhalten wir eine recht dürftige zusammenstellung „der sachlichen motive, die verarbeitet und mit vielen persönlichen zu einem bilde zusammengefügt sind". Er sieht den hauptwert des *Jörn Uhl* „in der ungemein plastischen schilderung der personen, in dem ergreifenden ihrer lebensschicksale"; er nennt die „kunst des dichters ganz ungewöhnlich", aber versagt dann fast naiv mit den worten: „Es ist schwer, mit worten eine vorstellung davon zu geben; man muß es lesen wie . . . . ." So macht er halt an der schwelle der arbeit.

Grundstoffe zu einer solchen eindringenden ästhetischen betrachtung bietet Vogel: über naturschilderung bei Reuter, über seine vergleiche, das sprichwörtliche, das sentenziöse in seiner rede; nur daß es leider bei rohen zusammenstellungen bleiben muß, daß die ökonomie seines buches ihm nicht gestattet, ein solches gebiet zu einem wirklich fruchtbaren acker auszubauen.

Vor fast 150 jahren wollte ein theaterdirektor seinem publikum die werke seines repertoires in kritiken ästhetisch erläutern; dem genie, an das er geriet, wurde daraus ein buch, das die grundlage unserer dramatischen theorie bildet. Heute gehen wir den umgekehrten weg: der allgemeine zweck der ästhetischen bildung steht von vornherein fest; ein herausgeber, oder verleger, sammelt eine anzahl

gelehrter, die nach einem gegebenen programm, in einer gegebenen zeit, auf einem gegebenen raum die einzelnen teile des werkes ausführen. Es wäre ungerecht, was so entstehen kann, an Lessing zu messen; wir dürfen nur ein stück tüchtiger handwerksarbeit verlangen; es ist schade, wenn das programm des unternehmens darauf angelegt ist, dutzendware zu liefern.

Dortmund. SEBALD SCHWARZ.

E. MITTELSTEINER, *Erstes jahr des neuen deutschen sprachunterrichts nach der direkten anschauungsmethode.* Kursus der vorbereitungs- oder ersten klasse aller mittleren lehranstalten. Zwölfte vollständig neu bearbeitete auflage. Moskau, K. J. Tichomirow. 1903. VIII, 60 (nur für lehrer) und 170 s. 1 rubel bezw. 80 kop.

Der „neue deutsche sprachunterricht“ des direktors der „kommerzschule H. Faig“ und russischen staatsrats Mittelsteiner in Odessa bietet nicht etwa nur für diejenigen neusprachlichen lehrer interesse, die sich mit dem unterricht im deutschen oder in Rußland zu befassen haben. Insbesondere gilt dies von dem für die hand des lehrers bestimmten teile des buches, der s. I—VIII ein vorwort, s. 1—45 „methodische fingerzeige“ (dem lehrbuch entsprechend in 108 nummern) und s. 46—60 die vier übersichten: I. „Verzeichnis der wichtigsten in Rußland erschienenen neusprachlichen lehrbücher und theoretischen schriften der neuen schule“, II. „Verzeichnis der wichtigsten in Rußland erschienenen lehrbücher der deutschen sprache der alten schule“, III. „Autorensammlungen“, IV. „Das wichtigste aus der ausländischen reform-litteratur“ enthält.

Der verf. hat, wie er im vorwort uns mitteilt, durch die bekannten reformschriften angeregt im august 1889 die erste auflage seines buches herausgegeben, nachdem einige monate früher ein dasselbe ziel verfolgendes buch S. Czekalas erschienen war: „die anfangsgründe einer lebenden sprache nicht auf der basis grammatischer regeln und der übersetzung einiger darauf zugestutzter sätze zu lehren, sondern mit hilfe lebendiger sprechübungen und eines dem kinde angemessenen zusammenhängenden textes“. Seit dieser zeit erst sei die „neue methode“ in Rußland trotz mancher anfeindungen populär geworden und habe sich in den mittelschulen aller art schnell verbreitet, wenn es auch schon vorher nicht an ähnlichen versuchen gefehlt habe. „Gerade bei uns in Rußland,“ bemerkt der verf., „mußten ja die keime dieser ‚praktischen methode‘ auf besonders fruchtbaren boden fallen, da ja der neusprachliche unterricht fast ganz in den händen von nichtrussen liegt, die“ — ein der „neuen methode“ gegenüber in der tat sehr wesentlicher punkt! — „der zu lehrenden fremdsprache natürlich vollständig mächtig sind.“ M. freut sich daher, konstatiren zu können, daß die auch von ihm „seit 14 jahren vertretenen ansichten über neu-

sprachlichen unterricht heute wohl auch an leitender stelle die herrschenden sind, und daß seit einiger zeit wohl eine stattliche reihe von modern angelegten lehrbüchern erscheint", seines wissens „aber gar keine neuen mehr, die es wagen würden, die folterwerkzeuge der einzelsätze und der öden grammatischen regeln aus der rumpelkammer zu holen".

Wir deutschen verfechter der „reform" haben somit unsererseits allen grund, uns ihrer erfolge in Rußland und der gesinnung des verf.s zu freuen. Wir lassen uns in unserer freude auch durch den passus nicht stören, den er hier anschließt, und den ich an einem anderen orte den lesern mitgeteilt habe.[1]

Wie sich u. a. schon aus eben dieser stelle ergibt, steht M. der „bilderfrage" skeptisch gegenüber, wenigstens insofern „massenbilder" wie die von Hölzel und darauf beruhende lehrbücher in betracht kommen. Vor allen dingen, meint M., seien diese wandbilder, wie es auch nicht anders sein könne, unkünstlerisch ausgeführt und glichen wahren „jahrmarktsbuden". Das leben und die sprache würden hier in gewisse gruppen geteilt („jahreszeiten", „stadtleben", „landleben", „hafen" usw.) und nun alles in diese spanischen stiefel geschnürt. Es zeige sich also derselbe übelstand wie bei der grammatischen methode; hier werde die sprache in das Prokustesbett der grammatik eingezwängt, dort in die streng geschiedenen kasten des wandbildes. Das geht m. e. ein wenig zu weit. Aber ich stimme dem verf. grundsätzlich zu in diesen bedenken und finde wie er, daß die fülle der nebeneinander gepreßten dinge die kinder zerstreut und die aufgabe des lehrers erschwert, das system ferner zu allzu großer gründlichkeit und pedanterie verleitet. Wie der verf. die anschauung verwertet, werden wir später sehen.

Gleich den „massenbildern" der Hölzelianer lehnt M. auch die „lesebuch"-methode der „gemäßigten reformer" ab. Beiden bestrebungen lag, wie er glaubt, der gedanke zugrunde, daß es möglich sei, die erlernung der fremdsprache in der schule der der muttersprache gleich zu gestalten und den zögling zum denken in der fremden sprache zu veranlassen. Das erste dieser postulate hält der verf. für unausführbar und auch nicht einmal wünschenswert, das zweite für nicht bewiesen und auf grund seiner erfahrungen und experimente für ein phantom. Auch hier scheint er im fahrwasser der antireformer zu segeln. Aber wieder ist die frage: wo sind die reformer, die jene postulate in dem ihnen von M. beigelegten sinne vertreten? Ich wenigstens kenne nicht einen, der glaubte oder wünschte, es könne „die schulklasse die kinderstube ersetzen". Der ansicht freilich, „daß es möglich sei, den zögling zum denken in der fremden sprache zu veranlassen", bin ich z. b. selbst, aber ich finde, daß dennoch ein widerspruch der meinungen in diesem

[1] Vgl. „Schwarzes brett" 2, *N. Spr.* XII, s. 124.

mehr als nur wenige minuten in anspruch nehmen." Ich muß leider darauf verzichten, an beispielen zu zeigen, wie der verf. seine methode in den nummern des lehrbuchs und der „methodischen fingerzeige" durchführt. Die stücke sind größtenteils *ad hoc* geschrieben, auch die abbildungen eigens für das buch gezeichnet. Diese — es sind nach dem vorhergehenden *einzelbilder* — sollen im buche nur das memorieren der darunter gedruckten deutschen wörter erleichtern. Statt der gebräuchlichen massenbilder (Hölzel usw.) empfiehlt der verf. photographische vergrößerungen von gruppen solcher einzelbildchen für den schulgebrauch. Im allgemeinen sind texte und bilder zu loben, manches ist weniger gelungen. Ich sähe der „gemäßigteren" lesebuchmethode gerne mehr raum und einfluß zugestanden und zöge z. b. die fassung Christoph von Schmids bei der geschichte vom alten jäger Moritz und seinem star (no. 100) der umarbeitung vor. Das deutsch M.s bedürfte nur hier und da der leisen nachbesserung; so u. a. „lexikas" (s. V), „der wievielste" (s. 16); auch der reim „Vier, fünf, sechs, auf den tisch nun leg's" (s. 44) will mir nicht gefallen. Als methodische gesamtleistung stelle ich das buch sehr hoch und wünschte es allen lehrern, seien sie freunde oder feinde der „neuen methode", zur gründlichen durchsicht. Sie würden wie ich mit freude daraus lernen; und nicht minder, wenn auch in anderer weise, werden das die russischen schüler, die das erste jahr des deutschen unterrichts unter dieser leitung verleben dürfen.

W. V.

Das edle blut von E. v. Wildenbruch. Edited by Otto Siepmann. Authorised edition. London, Macmillan & Co. 1903. XX, 136 s. Geb. 2 *s*.

Siepmann wird in einer sehr gründlichen einleitung dem dramatiker, epiker und lyriker Wildenbruch durchaus gerecht. Diese einleitung und die bibliographie geben dem lehrer und späterhin dem genügend geförderten schüler die mittel an die hand, sich durch selbststudium auf jede weise mit Wildenbruch, seinen werken, seiner stellung in der litterarischen bewegung seiner zeit vertraut zu machen.

Der text ist wörtlich nach dem deutschen original wiedergegeben.

Sorgfältige sachliche und sprachliche anmerkungen erleichtern das verständnis schwieriger stellen. Das wörterverzeichnis ist überall ausreichend.

Weitere vorzüge der ausgabe sind: die im anhang gegebene zusammenstellung häufig gebrauchter wörter und redewendungen, die englischen übungssätze zur befestigung der gelernten germanismen und grammatischen eigentümlichkeiten, endlich auch geschickt abgefaßte englische texte, die zu freierem gebrauche der gewonnenen kenntnisse anleiten. Alles in allem: ein meisterwerk deutscher erzählungskunst ist in vorzüglicher weise englischen schulzwecken dienstbar gemacht.

Rübezahl von FERDINAND GOEBEL, edited by D. B. HURLEY. London, Macmillan & Co. 1903. XI, 178 s. 2 s.

Die äußere ausstattung und die anordnung des ganzen sind die gleiche wie bei dem vorher besprochenen bändchen. Einleitung, anmerkungen, grammatische bemerkungen und wörterverzeichnis sind in fast allen fällen ausreichend. Dagegen erscheint mir die wahl des textes nicht sehr glücklich. Der deutsche herausgeber hat die altbekannten kurzen Rübezahlanekdoten auf den umfang eines kleinen bändchens gebracht. In diesem bestreben hat er sehr wortreich, manchmal gesucht kindlich erzählt und allerhand wertlose verschen, liederanfänge u. dergl. eingefügt. Anderseits hat er gelegentlich altertümelnde wendungen und worte eingestreut, um dadurch den charakter der alten sage etwas zu wahren. Das gesamtergebnis sind ziemlich farblose geschichtchen, die in sehr schwerfälligem deutsch erzählt sind. Wie soll zum beispiel der englische schüler — um nur einige proben herauszugreifen — seinen stil bilden, wenn er sätze wie die folgenden als mustergültig hinnimmt: „Den Hans kenne ich schon von kindheit an, ist er doch unseres nachbars kind, und haben wir immer so schön miteinander gespielt." S. 8, z. 27 oder s. 25, 15: „Reich war der bauer an geld und gut, aber arm, sehr arm am herzen; denn da fand sich noch kein fünkchen von liebe für seine mitmenschen drin", oder die ganze 50. seite mit der unschönen häufung von worten wie „nämlich, besonders, so." Das büchelchen kann wohl einem deutschen kinde unbeschadet in die hand gegeben werden; es wird sich am stofflichen erfreuen, ohne sich die form fest einzuprägen. Dagegen halte ich es für wenig zweckmäßig, einen text wie den vorliegenden deutschem sprachunterricht zugrunde zu legen.

Frankfurt a. M. M. HAASE.

---

1. PH. PLATTNER, *Leitfaden der französischen sprache.* Erster teil. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1903. M. 2,40.
2. PH. PLATTNER und J. KÜHNE, *Unterrichtswerk der französischen sprache.* Nach der analytischen methode mit benutzung der natürlichen anschauung im anschluß an die neuen lehrpläne. II. teil: Lese- und übungsbuch für die zwei bis drei ersten unterrichtsjahre. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1903. M. 1,50.

Aus dem vorwort erfährt man, daß der vorliegende „leitfaden" eine verkürzte ausgabe des „lehrgangs" ist. „Zunächst", sagt der verfasser, „sollte erleichterung geboten werden. Diesem verlangen glaube ich nachgekommen zu sein durch kürzung mancher stücke, durch bevorzugung derjenigen, welche sich im gebrauch am besten bewährt und allgemein anklang gefunden haben, durch vermeidung des allzu systematischen in der grammatik, durch einfache gestaltung der französischen und besonders der deutschen übungen. Ferner sollte ein

möglichst enger anschluß an die gesprochene sprache erreicht werden. Diese forderung schien mir am entsprechendsten und leichtesten erfüllbar durch den anschluß von französischen fragen, teilweise mit beantwortung, an die lesestücke und anleitung zur verarbeitung dieser stoffe mit den lesestücken. Von der grammatik wurde nur das notwendigste gegeben. Die systematische grammatik wird, gleichfalls in möglichst knapper form, erst im zweiten teil hinzutreten, während sie sich in diesem buche auf die unentbehrliche beigabe einer übersicht über das verb erstreckt."

Die methode Plattners ist ja zum teil aus seinen früheren veröffentlichungen bekannt. Am anfang steht eine kleine französische erzählung, die ihm später stoff bietet zu deutschen einzelsätzen und zu zusammenhängenden umformungen. Was mir aber jetzt besonders an dem vorliegenden buche gefällt, das sind die zahlreichen französisch geschriebenen fragen über den inhalt des gelesenen, ferner bei einzelnen stücken fragen und antworten und endlich sogenannte erweiterungsfragen, d. h. solche fragen, die einen verwandten naheliegenden stoff in die unterhaltung mit hineinziehen. Dann und wann wird auch wieder hinter diesen fragen eine kleine geschichte aufgebaut, ein gedicht in prosa verwandelt (s. 56) u. a. Man könnte nun leicht einwenden, daß der lehrer ja solche fragen selbst stellen könne. Diese freiheit soll natürlich dem einzelnen nicht verkürzt werden, aber ebenso unbestreitbar ist es, daß das vom verfasser eingeschlagene verfahren wohl geeignet ist, dem schüler zu hause darüber klarheit zu verschaffen, ob er seinen lernstoff wirklich binnen hat oder nicht. Auch trage ich kein bedenken, solche fragen, die sich ja auch bei Alge, Plötz, Roßmann-Schmidt, Strien u. a. finden, den schülern im gedruckten buche vorzulegen; hat der lehrer doch noch reichlich gelegenheit, bei umformungen, inhaltsangaben und definitionen in französischer sprache selbständig einzugreifen.

Wir haben es hier mit einem buche zu tun, das überall den erfahrenen schulmann verrät. Der name des verfassers bürgt außerdem dafür, daß in den *questionnaires* und sonst stets mustergültiges französisch geboten wird.

Aufgefallen ist mir s. 3 „geschliffene laute nennt man die enge verbindung von *l* oder *n* mit einem jotlaut: *le tailleur, Ignace.*" Danach müßte man nach art der schweizer und südfranzosen *taljör* sprechen, und das wollte doch der verfasser sicherlich nicht sagen. — Eigentümlich nimmt es sich aus, wenn es auf s. 4 heißt: „der *p*-laut ist stimmhaft *b*, stimmlos *p*". Ein wort darüber, daß das *p* ohne aspiration und starkes aufdrücken der lippen gebildet wird, wäre m. e. ebenfalls am platze. — S. 162, 7: „als verbindungslaut wird *d* eingeschoben zwischen *n* und *r*: *tenir, je tiendrai.* Schon im infinitiv bei *prendre, craindre* usw. Auch zwischen *l* und *r* wird *d* eingeschoben: *valoir, je vaudrai; vouloir je voudrai.* Unnötigerweise bleibt dieses *d* in den einzelformen de

wissens bei *prendre*, *moudre*, sowie in *coudre* (in welchem *d* zwischen ausgefallenem *s* und *r* eingeschoben wurde)." Die bemerkung über das *d* in *prendre* ist auch hier zu streichen, und die worte über *coudre* sind nur dann verständlich, wenn das lateinische etymon und seine entwickelung im altfranzösischen angegeben wird. Dafür dürfte aber ein buch für die ersten jahre schwerlich der platz sein. — S. 81. Daß Cambronne gesagt hat *La garde meurt et ne se rend pas!* sollte man gegenüber den bestimmten behauptungen von mitkämpfern nicht mehr anführen, selbst wenn man ein *dit-on* hinzusetzt.

Der zweite teil des „unterrichtswerkes" von Plattner und Kühne enthält das für die zwei bis drei ersten jahre bestimmte lese- und übungsbuch. In der grammatik kommt es bis zum regelmäßigen zeitwort, während der um fast ein drittel stärkere „leitfaden" noch die unregelmäßigen zeitwörter behandelt. Die übungsstücke sind zum allergrößten teile von denen des ersten buches verschieden, auch zeigen sich in der methodischen behandlung einzelne abweichungen. Im großen und ganzen atmet es jedoch denselben geist, und ich könnte nur das über das erste buch abgegebene urteil hier wiederholen.

Auf s. 1 heißt es: „Das kurze *a* klingt hell (nähert sich dem deutschen *ä*): *la*, *parquet*, *table*." Das in klammern stehende würde ich streichen, um nicht dem verpönten pariser *ä* vorschub zu leisten. — „Das unbezeichnete *e* ist leicht hörbar nach *l* und *r*, denen ein zweiter konsonant vorausgeht: *table*, *pupitre*." Es wäre wohl angebracht gewesen, auch die andere aussprache ohne den *ö*-laut anzugeben. — „Das offene *o* ist im deutschen nicht vorhanden." Das mitteldeutsche *o* in „morgen, sorge" ist ebenso offen wie das französische. — S. 5: „der vokal *y* (*i grec*) kommt, wie sein name sagt, nur in wörtern griechischer abstammung vor." Das stimmt nicht für das wörtchen *y*. „Außerdem stellt das schriftzeichen *y* einen doppellaut dar, nämlich einen *i*- und *j*-laut. *Nous voyons* ist zu sprechen *nous voi-jons*." Von einem *i-laute* kann doch hier keine rede sein. — S. 12: „der *accent circonflexe* deutet stets die länge an." Statt „stets" würde ich „oft" setzen.

Georg Weitzenböck, *Lehrbuch der französischen sprache*. II. teil. A. Übungsbuch mit 25 abbildungen, einem übersichtskärtchen von Frankreich und einem plan von Paris. 4. durchgesehene auflage. Wien, Verlag von F. Tempsky. 1904. M. 1,50. K. 2,—.

Daß diese bücher bereits in vierter auflage vorliegen, ist ein beweis für die anerkennung, die sie (besonders in Österreich) gefunden haben. Und ich muß hinzufügen, daß diese anerkennung wohlverdient ist. Das übungsbuch bietet einen solchen reichtum an den verschiedenartigsten stoffen und gibt so viele vortreffliche winke und übungen für die verarbeitung des gebotenen, daß man eher über zu große fülle als über mangel klagen könnte. Es enthält außerdem einen *Commentaire* (s. 119—156), in dem die erklärung der wörter in französischer sprache gegeben und die deutsche bedeutung nur dann hinzugefügt

wird, wenn die andere weise zu umständlich oder nicht angebracht erschien, und schließlich enthält es auch noch ein *Vocabulaire*, in dem die wörter in alphabetischer ordnung mit ihren deutschen bedeutungen zu finden sind.

Die sprachlehre gibt auf 87 seiten in vollständig genügender weise alles, was die schüler von französischer grammatik zu wissen brauchen. Ein paar kleinigkeiten sind mir darin aufgefallen. Auf s. 1 heißt es: „Der laut *r* muß immer deutlich gerollt werden.“ Daraus geht nicht hervor, ob der verf. ein linguales oder velares *r* haben will. — S. 33. „Manche zeitwörter werden nur in der 3. person der einzahl mit dem unbestimmten subjekt *il* gebraucht.“ Darunter *il pleut, il tonne*. Man kann doch sagen: *Il ne fait que pleuvoir depuis quelque temps. Dieu tonna.* — Wenn bei den verben, die mit *être* verbunden werden, als einziges kompositum *devenir* angegeben wird, so muß man annehmen, daß andere komposita (*rentrer, repartir, provenir* u. a.) nicht mit *être* verbunden werden. — S. 45. Warum soll ein satz mit *de sorte que, de façon que, de manière que* durchaus eine *absicht* ausdrücken? — S. 46. „Keine personalformen sind die nennform und die mittelwörter.“ Ganz recht, aber das unmittelbar vorhergehende *verbes à un mode personnel* wird den schülern nur verständlich, wenn sie erfahren, daß die franzosen den infinitiv und die partizipien als *verbes à un mode impersonnel* bezeichnen. — S. 49 halte ich *le bail, les baux* für überflüssig, ebenso auf s. 52 *le cartouche*, der zierrahmen, und *le moule*, der model (!). Bei *le tour*, die wendung, wünschte ich den zusatz „der streich, die reise“. — S. 54 wäre m. e. eine regel über straßenbezeichnungen angebracht, jetzt findet man hier nur beispiele wie *rue de la Paix*. — S. 58 paßt ein beispiel nicht recht. Es heißt: „*un homme pauvre*, ein armer (d. h. mittelloser) mensch, *le pauvre homme*, der arme, d. h. bedauernswerte mensch.“ Das letztere kann auch heißen „der mittellose mensch“. — S. 59: „*un homme honnête*, ein ehrenmann oder auch ein höflicher mann.“ Obwohl man dies auch bei anderen grammatikern findet, glaube ich doch, daß es jetzt nur „höflicher“ mann heißt. — S. 64. Anstatt die verbindungen einzeln aufzuführen, genügt es anzugeben, daß zwei fürwörter nur dann vor dem zeitworte stehen, wenn eins davon *le, la, les* ist. — S. 70. Ich vermisse hier fälle wie *que faut-il?* — S. 71 ist anzugeben, daß *l'on* vermieden wird, wenn ein mit *l* beginnendes wort in der nähe steht. — S. 73: „*j'y vais*, ich gehe hin“ entspricht oft unserm „gleich“. — S. 75 war neben *environ* und *à peu près* auch *près de* erwähnenswert. — S. 79: *des chevaux* VITES *comme l'éclair* würde ich streichen, denn das *adjektivum vite* ist doch heute völlig veraltet. — Der verfasser wendet für die tempora u. a. deutsche bezeichnungen an. Er spricht von der vergangenheit, mitvergangenheit (*imparfait*), vorvergangenheit (*plus-que-parfait*), der verbindenden art (*subjonctif*) u. a. Ganz konsequent ist er jedoch hierbei nicht. S. 15 heißt es z. b.: „Der *conditionnel* wird aus dem *futur* abgeleitet.

s. 16. „Die zukunft heißt regelmäßig: *je conduirai.*“ S. 28. „In welchen zeitwörtern ist die befehlsform dem *subjonctif* entlehnt?“ In anderen sätzen will mir die mischung der ausdrücke nicht gefallen, z. b. auf s. 35: „Das mittelwort der vergangenheit der *transitiven* und der rückbezüglichen zeitwörter stimmt in geschlecht und zahl nur mit einem vorausgehenden *complément direct* überein.“

Gera, Reuß. O. SCHULZE.

---

1. ROMEO LOVERA, *Corso di lingua francese a base intuitiva.* Anno I. Ediz. A. Per le scuole secondarie maschili. 134 s. Venezia 1903. L. 1,25.

Auch in Italien erhebt die reform im neusprachlichen unterricht, zunächst noch schüchtern, das haupt und verlangt, daß der schüler worte und gedanken von vornherein in der fremden sprachform aufnehme und verarbeite; der stoff soll der unmittelbaren, später der mittelbaren anschauungswelt entnommen sein. Lovera, lehrer an der höheren handelsschule in Venedig und herausgeber des *Bollettino di filologia moderna*, zeigt in seinem *Corso*, wie er seinen unterricht im ersten schuljahre einrichtet. Mit der stoffeinteilung wird auch ein deutscher reformer im großen ganzen einverstanden sein: 1. aussprache und rechtschreibung, 2.—4. lesestücke (*a.* schulleben, *b.* stadtwohnung, im anschluß an zwei bilder, *c.* im gesichtskreis des schülers liegende, zur besprechung geeignete stoffe), 5. grammatik, 6. stücke zum übersetzen ins französische (von der behörde vorgeschrieben!), 7. wörterverzeichnis. Interessant, geschickt geordnet und vielseitig verwertet ist namentlich der anschauungsstoff: auf eine gründliche, aufmerksame wanderung durch schule und haus folgt *un dîner bien gagné*, wo die bei tisch versammelte kleine gesellschaft sich über die herkunft der speisen und gewürze auszuweisen hat; anekdoten, gedichte, rätsel, kinderliedchen bilden den beschluß. Die realien haben auch den stoff zu den italienischen übersetzungsstücken geliefert, die der befestigung in der grammatik dienen sollen. Hier häufen sich die schwierigkeiten zu früh. Schon das zweite stück handelt vom *articolo partitivo* und enthält den satz: *Ma questo giardiniere non dà tutte le sue cure a fiori d'ornamento.* Einspruch erheben muß man gegen den einleitenden abschnitt: aussprache und rechtschreibung. Für den schüler kann er nicht gedacht sein, dazu fehlt es schon an jeder planmäßigen, übersichtlich geordneten beispielsammlung, für den lehrer sind diese angaben völlig unzulänglich, er vermißt konsequenz und vor allem genaue beobachtung und wiedergabe der laute. Wem laut und aussprache, nicht schreibweise die hauptsache ist, der darf nicht *ö* (geschrieben *eu, œu*) und *ü* (= *u*) als *vocali composte* (s. 2) darstellen, nicht das ə in *le, me, te* usw. als *e muta*, „gesprochen wie *ö* im deutschen und lombardischen“ (s. 3); er darf sich nicht mit *einem a*-laute be-

gnügen (s. 2), nicht mit *einem* ö-laute in *feu, acteur, vœu* (s. 2); er darf nicht *Caen, canne, quand* (s. 67), *ceux, ce, se* (s. 70) als homonyme erklären usw. Auch die jedem einzelnen stücke angefügten grammatischen unterweisungen bedürfen gründlicher umarbeitung. Soll sich der schüler wirklich nach 6—8 wöchigem unterricht alle möglichen femininendungen der adjektiva (*beau, vieux, neuf, blanc, frais, sec* usw.) einprägen? Wie oft werden ihm die feminina von *exigu, dormeur, siffleur* begegnen! Man erschwert sich den unterricht, wenn man *vieil, vieille* als regelmäßig, daneben *vieux, vieille* als ausnahmen, *trompeur, trompeuse* als musterbeispiel und *meilleur, majeur, mineur, -érieur* mit der femininendung *e* als unregelmäßig lernen läßt usw. Der abschnitt 5 (*Grammatica*) kann nur zum nachschlagen der allernotwendigsten formen dienen, er enthält nichts von einer formen*lehre*. Das wörterverzeichnis schließlich läßt häufig im stich.

Einem geschickten lehrer, der dem übungsbuch nur den zu verarbeitenden sprachstoff und alles übrige sich selbst entnimmt, wird Loveras *Corso*, zumal nach gründlicher umarbeitung einzelner abschnitte, gute dienste leisten.

Druckfehler: s. 4 *ö nasale* statt *o nasale*, s. 11 *moelle* statt *mælle* (s. 78 richtig, aber s. 82 wieder *mœlleux*), s. 32, z. 3 *vocale* statt *consonante*, und manche andere, die offener zu tage liegen.

2. a. X. Ducotterd u. W. Mardner, *Lehrgang der französischen sprache*, auf grund der anschauung. Teil 1 in 2 abteilungen mit 5 bildern seit 1885, teil 2 seit 1887 vielfach aufgelegt.

b. X. Ducotterd, *Lehr- und lesebuch der französischen sprache* mit besonderer berücksichtigung des freien gedankenausdrucks. 3 stufen: Unterstufe mit 3, mittelstufe mit 2 bildern und einer karte, 1901; oberstufe mit einem plan von Paris und einer karte von Frankreich, 1902.

Beide unterrichtswerke sind in Karl Jügels verlag in Frankfurt a. M. erschienen.

Trotzdem der an erster stelle genannte „lehrgang“, nachdem ihm eine große zahl von auflagen beschieden gewesen sind, dem neuen „lehr- und lesebuch“ den platz räumen soll, verdient er auch heute noch eine eingehende würdigung. Vor 20 jahren schon hat er moderne grundsätze befolgt, ohne auf eine systematische und gründliche grammatische schulung zu verzichten. Und das ganze gerüst, das stoffliche material mit seiner methodischen einteilung hat der verfasser doch im wesentlichen in sein neues buch aufgenommen, leider auch die durchaus unkünstlerischen und allzu sehr grau in grau gemalten bilder, sie hätten wenigstens durch freundlichere ersetzt werden sollen.

Der sprachstoff für den 1. teil des „lehrganges“ ist wandbildern entnommen (1. wohnzimmer, 2. landhaus und garten, 3. bauernhof, 4. dorf, 5. stadt). Die jeder lektion zugrunde liegende anordnung: 1. grammatischer lernstoff, 2. zu lernende vokabeln, 3. französisches

stück, 4. deutsches übungsstück ist zu verwerfen und im „lehr- und buch" auch geändert. Der stoff ist geschickt ausgewählt, die wierigkeiten werden vorsichtig gesteigert. Der *subjonctif* z. b. ereint erst am schluß der 2. abteilung und kann infolgedessen auch ıtaktisch einigermaßen gründlich erledigt werden. Überall, auch in ı deutschen übungsstücken, die allerdings zum großen teil aus ammenhangslosen sätzen bestehen, ist den realien gebührend rechnung tragen. Der 2. teil führt die formenlehre zu ende und schließt die ıtax an. Die beispiele zur veranschaulichung der grammatischen setze zeigen jede nur wünschenswerte ausführlichkeit, manchmal wird ı guten sogar zuviel geboten. So werden auch in den deutschen ersetzungsstücken zu zahlreiche hilfen gegeben. In l. 74 z. b. sollte m schüler der unterschied zwischen *imparfait* und *passé défini* schon fleisch und blut übergegangen sein. Dank aber gebührt den verfern für die anschauliche graphische darstellung dieses unterschiedes l. 45 ff. — von Ducotterd neuerdings in *N. Spr.* XI wiederholt und gänzt — des *imparfait*, das die dauer, das nichtvollendetsein ausückt, durch eine unbegrenzte gerade, des *passé défini*, das abgeschlossene, grenzte handlungen bezeichnet, durch punkte und strecken. Der ktürestoff des 2. teiles bietet die mannigfaltigste abwechslung; litterarschichtliche aufsätze, briefe, gedichte sind zahlreich vertreten. In nem anhang finden sich, an verschiedene lektionen anknüpfend, vielitige stilübungen und anleitungen zu aufsätzen.

Bedenklich scheint mir die anweisung s. 53 (teil 1): *le* oder *l'* vor nem zeitwort heißt *ihn* oder *es*, *la* oder *l'*, *les* heißt *sie*. In l. 55 llte nicht der konj. nach den verben des sagens und denkens mit m in relativsätzen zusammen behandelt werden . . .

Druckfehler in teil 1, 1 s. 38: *plantons, cultivons,* s. 48: *de ces arbres,* il 1, 2, s. 54: *petite,* teil 2, s. 81: *institution* usw.

War dieser „lehrgang" nach der stofflichen auswahl wie nach der ündlichen grammatischen durcharbeitung schon eine sehr schätzensrte und durch die zahlreichen auflagen auch anerkannte leistung, ch rückhaltloser wird man dem modernisirten „lehr und lesebuch", n Ducotterd allein bearbeitet, seine zustimmung aussprechen. Stoffh ist besonders im anfangskursus vieles gebessert worden, während den späteren teilen nur die anordnung — vollständige trennung der estücke von der grammatik — eine durchgreifende änderung erıren hat. Zur erzielung einer korrekten aussprache wird mit einem ›pädeutischen lautirkursus begonnen (obl. dr. Pitschel hat im anluß an Ducotterds buch im Flügelschen verlag eine besondere *ıführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage* erscheinen sen). Während der „lehrgang" in der „anleitung zur aussprache" h anweisungen wie diese enthält: „*an, am, en, em* wie *an*ꝺ (man hüte ı aber, das kleine ꝺ auszusprechen!)", werden hier die laute nach er entstehung streng aber klar geschieden, in musterwörtern illustrirt

und in lesestückchen, auch mit lautschrift, eingeübt. Warum ist al nur das vornehme zungen-*r* aufgenommen (die anmerkung darüber s. IX ist nicht klar)? Zur bezeichnung des übergangslautes in *coin* empfiehlt sich m. e., namentlich nach *p*, *b*, *m*, *n* das Quiehl *ŭ* (*mŭà*), statt des allerdings häufig angewandten *w*. Ducotterd sel ist hier inkonsequent (II, 10: *nɔːrduɛzt*, 138: *lwɛzt*; warum stets Die lautschrifttexte hätten noch fruchtbarer gemacht werden könn wenn die sätze nicht oder doch nicht nur nach den geschrieben wortganzen, sondern in satztakte eingeteilt worden wären: *nuz* *ɔpsɛrve* muß doch ein falsches lautbild ergeben.

Die lesestücke sind auch hier gut gewählt, früh zusammenhänge wenn angängig an ein wandbild angeschlossen. Sie dienen der leb digen spracherlernung, erst in zweiter linie als fundgrube für gra matische gesetze. Das gilt gleichmäßig für alle teile. Die oberstu ist ganz besonders bestimmt und geeignet, mit land und leuten, g schichte und litteratur bekannt zu machen. Neu sind lieder mit note In dem letzten teil ist auch der vereinfachung der orthographie u grammatik, soweit sie gebilligt worden ist, rechnung getragen.

Einzelnes: In l. 16 (teil 1, 2) sind die *subj. prés.* und *imparf.* v *avoir*, *être* und den verben der *-er*-konj. zusammengedrängt, der z gehörige grammatik-paragraph umfaßt drei seiten. Daß nach *plus* u *moins* mit darauf folgendem zahlbegriff *de* anstatt *que* gebraucht wir bedarf wohl der berichtigung (s. 189). Eine neue auflage würde au zahlreiche druckfehler auszumerzen haben.

Alles in allem kann man dem modernen lehrbuch von Ducotte eine ebenso freundliche aufnahme und fleißige benutzung wünsche wie es das alte erfahren hat.

Barmen. DR. KARL RUDOLPH.

P. BANDERET, *Histoire résumée de la Littérature Française* depuis s origines jusqu'à nos jours. 3me Edition. Berne, A. Francke. 190 In 8°. 334 pp. M. 2,—, geb. m. 2,50.

Dans la préface, Mr B. dit qu'on lui saura gré d'avoir réduit nomenclature (*sic*), d'avoir diminué la place réservée à la part anecdotique et biographique, enfin de s'être efforcé de faire ressor les traits caractéristiques des écrivains qu'il étudie. De ces éloges qu se décernait à lui-même par anticipation, le second seul est pleineme mérité; le troisième l'est rarement, à mon sens, et il me semble diffic qu'un élève sache nettement et précisément, après avoir lu Mr Bander en quoi Racine diffère de Corneille. Enfin, si, jusqu'au XVIIIme Siè inclusivement, l'auteur a judicieusement choisi les écrivains qu convenait d'étudier, à partir du XIXme Siècle, il n'a plus été au sévère: en ce qui touche la période romantique, ce sont des écriva plus que secondaires que Reybaud, Saintine, Saint-Marc Girardin; d la génération postérieure, on a oublié les noms de Lemoyne et

ilhet; Franck, Caro et Jules Simon n'ont exercé aucune influence ible comme philosophes; Géruses ne compte plus comme critique et t lui faire bien de l'honneur que de le mettre sur le même rang que ncisque Sarcey, trop maltraité, lui; de même, André Rivoire, quel soit son mérite, ne saurait être placé, comme poète, à côté d'Henri Régnier, d'Albert Samain ou de Maurice Bouchor.

Dans le détail, il y a beaucoup à dire. Où Rousseau a-t-il «su ouvrir dans la vie journalière et prosaïque en apparence tout ce elle cache de dévenements modestes, de vertus ignorées, de poèsie ple et réelle pourtant» (p. 303)? Maupassant est beaucoup plus portant que Ferdinand Fabre; on ne s'en douterait pas à lire Mr B. mment, dans les œuvres de Loti, omettre *Matelot*, dans celles d'Ana- s France, l'*Orme du Mail*, le *Mannequin d'Osier* et l' *Anneau d'Améthyste*, te et délicieuse trilogie, dans celles de Marcel Prévost, les *Lettres Femmes*?

Au point de vue typographique, les choses importantes ne ressortent s assez, et les résumés, placés à la fin de chaque période, ne rem- icent pas une bonne table analytique des matières.

Est-ce à dire que l'ouvrage soit sans intérêt ou sans mérite? on, certainement. Il est fait avec soin; les jugements sur les auteurs nt judicieux, s'ils manquent de netteté et de relief; rien d'essentiel y est omis; enfin c'est une heureuse idée que d'avoir donné, pour chaque and écrivain, l'analyse de ses œuvres les plus caractéristiques. Je omprends donc que le livre soit arrivé à sa troisième édition, mais je l'explique qu'il ait mis dix ans pour y arriver.

Lille. HENRI BORNECQUE.

panisches lesebuch für höhere handels- und realschulen von dr. S. GRÄFEN- BERG. Frankfurt a. M., J. D. Sauerländer. 1899. 190 s. M. 2,20.

Dr. Gräfenberg's Spanish Reading Book has been written for ierman *höhere handels- und realschulen*, that is to say, with purposes hich differ from one another as widely as do the aims of secondary nd commercial schools. "*Realschulen*" are meant to supply general nd gradual education, and consequently the foreign Reader to be used ı them ought, I think, to be developed in a corresponding way. In is respect, I find that Dr. Gräfenberg's work has no gradation in e language, too many technical terms and no literary or biographical ading pieces, such as could help the pupils to get an insight into e development of Spanish intellectual productions, and their share the progress of European culture. This want could have been led by some selections in prose and at least a few in verse from the rks of prominent Spanish authors, together with lives of men like rvantes, Calderon and Lope de Vega.

The boy's interest in a Spanish Reading Book would be certainly reased, if he were to find in it something about the relations between

his mother country and the Spanish speaking nations. Of these relations, those concerning commerce should not be entirely left out in a Reader for commercial schools. The commercial relations between Germany and Spain, and specially the work of Germans in the Spanish American countries in their flourishing colonies, besides the rapid growth and present importance of their commerce there, could have furnished material for many interesting reading pieces of great practical utility. The whole book contains too little about Spanish America, which is by far the largest, and commercially the most important part of the Spanish speaking lands.

Bearing in mind the aims of the book, I find that the contents could be improved upon, by adding pieces about the main social, geographical and commercial features of the Spanish countries, and suppressing others which have no special interest for a Spanish Reading Book of this kind, such as 22, 23, 26, and 40; or have *at present* no practical importance, like 46, 47 and 48; or very little indeed, as is the case with 12, 14 and 49. Pieces 35, 36, 37, 38 and 42 are too general, and would have been more interesting if their subjects had been dealt with in connection with definite Spanish countries. Piece 52 presents an historical question in a wrong light, for the emigration of Spaniards to America is by no means the chief cause of Spanish decadence. The remaining reading pieces are generally good, particularly 18, 19, 27, 31, 34, 39, 43, 51, 57 and 58, which deal with instructive and useful subjects in a very interesting way.

With the exception of a few poetical passages, like the last §§ of pp. 4 and 5 and the first of p. 6 (piece no. 2), which are not in harmony with the subject treated, or with the general style of the book, the language of Dr. Gräfenberg's work, like its plan and contents agree better with a Reading Book for commercial schools, than with a Reader for secondary education.

Considering how difficult it is to prepare a good Reading Book in accord with the requirements of the modern methods of teaching foreign languages, especially if the language taught and the pupil's mother tongue stand so far apart as Spanish does from German, I close these remarks on Dr. Gräfenberg's *Spanisches Lesebuch* with my sincerest appreciation of the effort which has produced a very useful work, in a language so widely spread, and of so great commercial future.

Berlin. J. M. GALVEZ.

VERMISCHTES.

ON THE HISTORY OF ENGLISH *R*.

In modern English *r* is regularly treated in two different ways, according to its phonetic environment. Before a vowel it is a consonant formed with the point of the tongue, for example in *caring for it*; when not immediately followed by a vowel-sound, as in *cared for them*, it is weakened to a vowel, which may retain a separate existence or disappear through assimilation with the preceding sound. This weakened form, which for convenience may be called vowel-*r*, has in some pronunciations lost all trace of its earlier [ɹ]-character; thus in London, *arms* is phonetically the same as *alms* [a:mz], *leaders* the same as *Leda's* [ˈliːdəz].

An attempt has recently been made to explain vowel-*r* as a reduction of uvular *r* (Williams, *Remarks on Northern Irish Pronunciation of English* and *Note on the History of English R*, Modern Language Quarterly, 1903, VI, 129—137). The arguments given to support this theory, however, seem of rather doubtful value; and a very different and much simpler development of vowel-*r* appears to be plainly indicated by certain pronunciations now in common use.

Northern Irish prevocalic *r* is stated to be the same as ordinary English *r* before a vowel; the counterpart of vowel-*r* is described as being similar to the vowel-modifying *r* found in south-western England, but with a different articulation: "the whole body of the tongue is raised, and the tip is drawn up and back from the teeth without inversion. As a consequence of this movement of the tongue a constriction is formed about on the border of the hard and soft palate or a little farther back. The resultant sound is very vocalic to the ear, but is much 'narrower' in its nature than any of the Northern Irish vowels." This description is so vague that it is hard to judge whether the apical articulation is an essential element or not. But however that may be, the supposition that this "guttural" *r* cannot have been derived from trilled [r] is quite untenable. If the Irish weakened *r* is

solely dorsal, it may very well be a further development of [ʀ] derived from [r] — a direct change quite common in French and other languages. If it is partly apical, the development was probably parallel to that of the English weakened *r* described below; for since North Irish prevocalic *r* has developed in the same manner as the English sound losing its strong trill, there is no reason why *r* before a consonant should not have undergone the same change in Ireland as in England; the "guttural" articulation would then presumably be a subsequent change, for which the English velar modification of [l] offers a very close parallel.

The theory of an intermediate "guttural" *r* between modern English vowel-*r* and an earlier trilled *r*, as in [a:m] from [arm] or [ærm], does not seem to me proved by the words of Walker. His description of "smooth" *r*, as being formed "near the entrance of the throat," may quite well be due to the fact that his knowledge of phonetics was too unscientific to permit a more accurate account; the term "guttural" has long been in use among philologists as a convenient word to apply to something they do not know how to describe properly. The fact that Walker's description is circumstantial does not prove its value. There is a well-known case of a Spanish writer who describes his *ch* as a simple sound equivalent to German *tsch*, and of an Italian who declares his *z*'s are formed by simultaneous articulation of [s] and [t], [z] and [d]; no amount of detail could change these descriptions into anything sensible. And since such statements occur in 19th-century writers, is it safe to assume a scientific knowledge of phonetics in an 18th-century one? It is well established that lexicographers as a general rule are not expert phoneticians; and the examination of a few paragraphs of Walker's "Principles of English Pronunciation" shows that he is no exception to the rule. § 4: consonants "cannot make any one perfect sound but by their union with" vowels; § 359: syllabic [l] and [n] occur in *bridled, fangled, hardened,* etc.; § 25: *j* is called a "simple consonant"; § 52: *ch j* are analysed as [tʃ dʒ]; § 57: for [ŋ] "the voice passes principally through the nose." § 45—47: sounds confused with letters and with names of letters. — Likewise the transcriptions in Walker's dictionary show how imperfect his ideas were in regard to pronunciation; we find *vv* in *privative heavy heaven seven sever living liver,* but only one *v* in *derivative bevy heavily endeavour severance livid never river; rr* in *moral, r* in *coral*; *mm* in *semi, m* in *demi*; *nn* in *punish, n* in *finish*; *gg* in *rigour rigorous, g* in *vigour vigorous*; *kk* in *liquor, k* in *vicar.*

Smart, in describing weakened *r*, says that "there is no trill, but the tongue being curled back during the progress of the vowel preceding it, the sound becomes guttural, while a slight vibration of the back part of the tongue is perceptible in the sound" (Ellis, *On Early English Pronunciation*, 1201, London, Trübner, 1869—1889). The first part of

this description represents exactly — as far as it goes — the articulation of my apical vowels; the latter part may be explained in several ways: (1) as an imaginary "guttural" quality is attributed to the apical articulation, the "vibration" may also be imaginary; (2) Smart's expressions may be derived from those of Walker, as his work is based on Walker's; (3) there may have been a slight dorsal modification, similar to that of modern English [l]. In any case, an essentially "guttural" character remains unproved, while an apical articulation is indicated similar to one now employed by many English-speakers.

Williams considers spellings like *vewy* for *very*, *weally* for *really*, to point to a "guttural" *r*, on the ground that certain forms of velar *r* resemble [w]. To me these spellings indicate something very different, namely a pure labial sound derived from rounded [ɹ] by weakening of the apical articulation. In some American pronunciations, *r* is very weak before an unstressed vowel, and may become entirely silent if not rounded; thus I have heard ['veɪ kæiktə'ɹistik] for ['veɹɪ kæɹiktə'ɹistik] from natives of Ohio and Indiana. American *r* is however frequently rounded (likewise British *r*, according to Sweet, *History of English Sounds*, 268, Oxford, Clarendon Press, 1888); in my pronunciation it has nearly the same lip-articulation as [w]. In case the point-articulation of rounded [ɹ] is relaxed, the resultant sound is a labial strictive resembling [w]; it differs from [w] in having no dorsal elevation, and from [ʋ] in having no strong friction. This labial *r* may be heard as an individual peculiarity in America, and would certainly be written *w* by anyone trying to represent it in English orthography.

The apical vowels mentioned above are formed, in American English, with the tongue-point raised nearly to the [ɹ]-position; similar or identical sounds seem to occur in many parts of England: cp. Sweet, as before, 41; Lloyd, *Northern English*, Leipzig, Teubner, 1899. My [ə̢] is, I think, the same as Lloyd's "ʌ". In order to avoid ambiguity in transcriptions, I here represent the apical vowels by simple signs: *suffers* ['səfə̢z], *hears* [hiə̢z]. The vowel [ə̢] was no doubt the intermediate by which [ɹ] has passed into [ə]; the difference between American [ɹ] and [ə̢] is so slight that they would not be easy to distinguish if [ɹ] were not rounded. The change from [ə̢] to [ə] — which is going on at present in the speech of some Americans — might be quite gradual, with different degrees of apicality, just as [ã] can be formed with different degrees of nasality. In cases where vowel-*r* is absorbed, several developments are possible; thus [aə̢] could change to [a:] (1) through weakening of the point-articulation, with subsequent assimilation, [aə̢ aə a:]; (2) through dorsal assimilation, followed by reduction of apical articulation, with or without previous extension, [aə̢ a̢a̢ a̢: a:] or [aə̢ aa̢ a:]; (3) through extension of the point-articulation, followed by dorsal assimilation either before or after apical reduction, [aə̢ a̢ə̢ a̢: a:] or [aə̢ a̢ə̢ aə a:]. As all of these pronunciations,

except perhaps the [ɐə]-form, exist at present, it seems probable that any or all of them — different ones in different regions — may have preceded the [a:] that is used in many parts of England and America.

Paris. E. H. TUTTLE.

BEMERKUNGEN ZU HERRN STENHAGENS „ANTWORT"
im maiheft der *N. Spr.* (XII, s. 111).

Vorläufig werde ich mir zu der antwort des herrn Stenhagen nur einige bemerkungen erlauben.

Z. 3/4 des textes: „Niemals" bis „werde".] Das habe ich von herrn St. auch gar nicht behauptet. Er stellte das absterben des *passé défini* als *möglich, hypothetisch* hin, worauf ich ebenfalls mit einem hypothetischen *wenn* antwortete.

Z. 13/14: „Mir ist" bis „hassen".] *A la bonne heure!* War es aber in wohlwollender gesinnung, daß herr St. dem *passé défini* sein *mögliches* aussterben in aussicht stellte? Geht nicht aus seinem artikel (*N. Spr.* XI, s. 310—313) der stille wunsch nach ausschaltung der betreffenden form hervor? Würde herr Stenhagen es für eine wohlwollende gesinnung halten, wenn ein kollege aus seiner schule sagte: „Soll einer von uns aus unserm lehrerkollegium entfernt werden, so wird dieses schicksal aller wahrscheinlichkeit nach herrn Stenhagen treffen"?

Z. 14—18: „Ich kann" bis „einzuprägen".] Darüber freue ich mich außerordentlich, und wir können uns die hand reichen.

Z. 22—25: „Ich komme" bis „vorkommt".] Wie kommt herr Stenhagen dazu, unsere auseinandersetzung auf das gebiet des *imparfait du subjonctif* hinüber zu spielen? Was bewegt ihn dazu, gegen letztere verbalform eine lanze zu brechen, wo niemand, ich am allerwenigsten, ihm veranlassung dazu gab? In der kontroverse widerlegt man bekanntlich nur die *in frage* kommenden argumente des gegners, und nicht, was der streitfrage ganz fremd ist. Nun, in meiner erwiderung an herrn St. (XI, s. 375 ff.) hatte ich das *imparfait du subjonctif* mit keiner silbe erwähnt; hiergegen war also nicht der geringste grund zu polemisiren.

Z. 25/26: „Die zeitformen" bis „zitirt hat".] Herrn Stenhagen bitte ich freundlichst, mir angeben zu wollen, *wo* und *gegen wen* ich diese zitate gemacht habe. Dann erst erkläre ich mich mit vergnügen bereit, auf alle punkte rede zu stehen.

Frankfurt a. M. X. DUCOTTERD.

EIN RÄTOROMANISCHES IDIOTIKON.

Daß die rätoromanische sprache im schweizer kanton Graubünden leider immer mehr vor dem deutschen zurückweichen muß, ist eine bekannte tatsache. Besonders seitdem die eisenbahnen diesen gebirgigsten

kanton immer mehr durchkreuzen, wird der fremdenzudrang aus allen ländern immer größer, die kleinsten täler werden den touristen erschlossen.

Um nun die spracheigentümlichkeiten des romanischen vor gänzlichem untergang zu retten, beschloß die Rätoromanische gesellschaft die herausgabe eines rätoromanischen idiotikons. Die erheblichen kosten dieses werkes, za. 70000 frcs., sollen mit hülfe des kantons und der bundesregirung aufgebracht werden. Es ist in aussicht genommen, die bearbeitung des idiotikons einem bündnerischen romanisten zu übertragen; demselben würden hilfskräfte zu gebote stehen; sie alle würden unter der aufsicht einer redaktionskommission arbeiten. Dieser beschluß der für die erhaltung ihrer sprache so besorgten Rätoromanischen gesellschaft ist gewiß zu begrüßen.

Biel. GILBERT BLOCH.

ENGLISCHE REZITATIONEN.

Den freunden der zentralstelle sei hierdurch mitgeteilt, daß es dem unterzeichneten gelungen ist, außer Mr. und Mrs. Hasluck noch einen weiteren englischen rezitator zu gewinnen, der bereit sein würde, zwischen dem *18. juni und 15. oktober* in Deutschland und Österreich zu reisen, falls eine genügend große zahl von einladungen eingehen. Es ist Mr. Gervais S. C. Rentoul aus Woolwich, sohn eines der namhaftesten englischen juristen, the Honorable Judge Rentoul, K. C., L. D., der lange jahre hindurch dem parlamente angehört hat und jetzt mitglied des Central Criminal Court of England ist. Mr. Rentoul hat bereits zahlreiche Shakespeare-rezitationen in und außerhalb Londons abgehalten, vor großen, vielhundertköpfigen versammlungen, und dabei durchschlagenden erfolg erzielt. Männer wie Sir Henry Irving, Sir Squire Bancroft, Lord Coleridge, K. C., u. a. haben seiner vortragskunst schmeichelhafte anerkennung widerfahren lassen.

Da die unterhandlungen der zentralstelle mit Mr. Rentoul leider erst nach druck der jüngst versandten nr. 14 der *Mitteilungen* zum abschluß gelangt sind, so werden die freunde englischer rezitationen gebeten, für möglichste verbreitung der obigen notiz sorgen zu wollen.

Leipzig, Fechnerstr. 2. Prof. M. HARTMANN.

FERIENKURSE 1904.

Über die mehrzahl der neusprachlichen ferienkurse dieses sommers haben wir bereits s. 63f. (vgl. s. 25) und s. 128 einige angaben gemacht. Eine begeisterte apologie Grenobles drucken wir in einem der nächsten hefte und werden auch nochmals ausführlichere „bemerkungen über einen winteraufenthalt in Grenoble“ vorlegen. Zu den neueren unternehmungen in Dijon und in Nancy sei noch folgendes bemerkt. *Dijon* bietet vom 1. juli bis 31. oktober täglich 3 stunden unterricht

und berechnet 30 fr. für 6 wochen, 10 fr. für weitere 14 tage, od 50 fr. für die 4 monate. Es werden praktische übungen, kurse i litteratur, geschichte, historischer grammatik, phonetik und — esperant veranstaltet und vorträge über litteratur, naturwissenschaften, kuns jurisprudenz und nationalökonomie gehalten; auch wird für ausflüg unter sachkundiger führung reichlich gesorgt. Die französischen kurs für ausländer in *Nancy* erstrecken sich über das ganze jahr: winter semester (1. nov. bis ostern), sommersemester (ostern bis mitte juli) ferien (mitte juli bis nov.). Die kosten der immatrikulation für den ferienkursus betragen für den ersten monat 40 fr., für jeden folgenden monat 10 fr., jedoch im ganzen höchstens 60 fr. Außer praktischen übungen umfaßt jede serie: kurse in phonetik und grammatik, erklärung eines mittelalterlichen schriftstellers, geschichte der franz. litteratur im mittelalter, geschichte der franz. litteratur im 19. jh., konversation über vorher bestimmte abstrakte gegenstände, neueste französische geschichte, geographie von Frankreich, übersetzung aus dem deutschen, englischen und russischen ins französische; außerdem vorträge zur ergänzung der kurse, ausflüge usw. — Wegen des diesjährigen *University Extension Meeting* in *Exeter* (statt in Cambridge) sei auf s. 165 f. dieses heftes verwiesen. — Das vorläufige programm der in *Marburg* geplanten kurse weist u. a. folgende gegenstände auf: Die faktoren der sprachentwickelung (Thumb); deutsche phonetik; methodik des neusprachlichen unterrichts (Gundlach); das deutsche schulwesen der gegenwart (Knabe); Goethes *Faust* I (Collin); Nibelungenlied (Vogt); vortragskunst (Stockhausen); kunstgeschichte (Seehaußen); physiologie des menschen (Schenck); physiologie der stimme und sprache (Seemann); ausgewählte kapitel aus der neufranz. syntax (Wechßler); deutsche landschaften und volksstämme (Schmidt); entwicklung des urchristentums zur alten kirche (Knopf); ferner kurse in französischer (Zünd-Burguet; Scharff; Dimier) und in englischer sprache (Hayward; Fripp). W. V.

KÖLNER NEUPHILOLOGENTAG.

Der neuphilologentag in der pfingstwoche (vgl. s. 126 ff.) ist unter guter beteiligung programmgemäß verlaufen. Unter den methodischen vorträgen nahmen diejenigen von Waag und Walter und von Borbein das lebhafteste interesse in anspruch. Die versammlung erklärte sich mit Walter für den gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen, so daß auch der 11. neuphilologentag einen sieg der „reform“ bedeutet (über deren fortschritte in England beiläufig das *Mod. Lang. Quarterly* VII, s. 61 zu vergleichen ist). Wir werden über den neuphilologentag ausführlich berichten und eine reihe von vorträgen den lesern zugänglich machen. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. JULI 1904. Heft 4.

BERICHTE.

DIE VERHANDLUNGEN DES XI. DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGES ZU KÖLN.

(25.—27. mai 1904.)

ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 25. mai, vormittags 9 uhr, im großen saale des Gürzenich.

Der erste vorsitzende, *universitätsprofessor dr. Schröer*, begrüßt herzlich die sehr zahlreiche versammlung, heißt die ehrengäste willkommen und erklärt den 11. deutschen neuphilologentag für eröffnet.

„Als auf der letzten hauptversammlung des verbandes in Breslau der vertreter des Kölner neuphilologischen vereins unsere bereitwilligkeit aussprach, die vorbereitungen für eine tagung in unserer rheinischen metropole zu übernehmen, nahm derselbe ebenso wie meine wenigkeit anlaß, unserer anschauung dahin ausdruck zu geben, daß wir angesichts des viel beklagten fernbleibens der meisten akademischen vertreter der französischen und englischen philologie von diesen für wissenschaft und schule gleich wichtigen versammlungen das handinhandgehen philologischer forschung und pädagogisch-didaktischer bestrebungen grundsätzlich und mit erneutem nachdrucke in den vordergrund gestellt wissen wollten.“

Der starke besuch des kölner neuphilologentages — derselbe weist mit 364 teilnehmern die stärkste beteiligung auf, die bisher erreicht worden ist — zeige, wie sehr sich diese auffassung mit derjenigen des breslauer neuphilologentages in übereinstimmung befunden habe.

Worin besteht dieses handinhandgehen?

‚Ein *neben*einandergehen schulamtlicher fragen und fachwissenschaftlicher spezialitäten ist noch keine *wechsel*wirkung. Wir haben ja auch *allgemeine* philologenversammlungen, abwechselnd mit den unsrigen, und auch auf diesen nimmt die sogenannte ‚neuphilologie‘ ihren gebührenden platz ein neben ihren schwesterdisziplinen.

Daß aber die pflege der neueren sprachen auf universitäten und schulen noch das weitere bedürfnis nach besonderen tagungen hervorgerufen hat und wach hält, dies ist wohl nur dadurch zu erklären, daß das interesse für den unterricht im französischen und englischen immer weitere kreise zieht, und daß es sich bei diesem unterricht um besonders schwierige probleme handelt, die zu lösen die erste aufgabe sprachwissenschaftlicher forschung und didaktischer erfahrung ist.

Es ist nicht zu leugnen: das aufblühen romanistischer und anglistischer wissenschaft an unseren universitäten hing geschichtlich und hängt noch heute eng mit der notwendigkeit zusammen, für unsere schulen tüchtige und praktische lehrer des französischen und englischen heranzubilden.

Ebensowenig ist es aber zu leugnen, daß für unsere schulen nur das wissenschaftliche, d. h. das nach wissenschaftlichen prinzipien erkannte, *in höherem sinne praktisch* ist.

Bei verhältnismäßig noch so jungen disziplinen wie der französischen und englischen philologie war es nur natürlich, daß sowohl in der forschung wie im akademischen unterricht an unseren universitäten nach echt deutscher gelehrtenart zunächst *in die tiefe* gegraben werden mußte, und daß ein großer teil der energie und arbeit sich solchen spezialgebieten zuwandte, die nicht *unmittelbar* praktisch für die zwecke der schulen zu verwerten waren.

Das konnte, ja das durfte gar nicht anders sein, wenn das wesen echter wissenschaftlichkeit nicht von anfang an in frage gestellt werden sollte.

Je energischer und ernster man sich aber den verschiedenen seiten der romanischen und germanischen sprach- und litteraturwissenschaft zuwandte, desto schwieriger und gewaltiger wurde *das ringen mit dem ungeheuren stoff*, denn lebende sprachen sind unendlichkeiten, und probleme, die sie aufwerfen, bewegen sich in *neuen* gleisen, deren philosophisches begreifen erst ein ergebnis der letzten jahrzehnte ist.

All das gewonnene *rasch* in gangbare münze für den praktischen verkehr des tages umzusetzen und vor allem die *prinzipien sprachwissenschaftlichen denkens* der lehramtlichen praxis einzuflößen, das ist keine leichte aufgabe.

Andererseits aber verlangt das laute interesse des tages, das bedürfnis unserer schulen, nach lösung gewisser fragen, und das bedürfnis des tages kann nicht *warten*.

Daher die gefahr, daß dieses bedürfnis nicht gründlich, sondern nur oberflächlich befriedigt würde, daher die gefahr, daß der neusprachliche schulunterricht von dem kühnen aufschwung, den er zuerst genommen, in seichte sprachmeisterliche praxis herabsänke, in der der philosophische kopf einen erfreulichen fortschritt nicht erkennen könnte.

Darum tut es im neusprachlichen studium und unterricht no-

daß die auf den universitäten gepflegte lebende forschung in ihren ergebnissen dem praktischen schulunterricht *unmittelbar* zu gute komme, denn ,die menschheit ist auf eine lange dauer berechnet', und es braucht recht lange, bis die ergebnisse wissenschaftlicher forschung gewissermaßen von selbst zum allgemeingut werden.

Solange kann und darf unsere schule aber nicht warten, sie darf dies um so weniger, als der neusprachliche unterricht an sich besonders reich an schwierigen problemen ist und ihm eine jährlich zunehmend größere rolle in unserem bildungsleben eingeräumt worden ist. Dies ehrende vertrauen muß er zu rechtfertigen suchen!

Darum ist der hauptzweck unserer neuphilologentage, den unmittelbaren zusammenhang zwischen gelehrter forschung und der lebenden lehrpraxis des tages nach möglichkeit herzustellen und aufrecht zu halten.

Die unmittelbare wirkung von mensch zu mensch ist ungleich fruchtbarer als der umweg durch das medium der bücher; hier kann man wohl ohne widerspruch von dem werte der ,direkten methode' sprechen.[4]

Es werde sich empfehlen, das interesse auf bestimmte punkte zu lenken, planmäßig vorzugehen und noch der lösung harrende hauptprobleme grundsätzlich zu erörtern.

Darum seien für diese tagung insbesondere zwei fragen zur diskussion gestellt worden: die frage nach der stellung des unterrichts in den neueren fremdsprachen zur deutschen muttersprache und die brennende frage nach der auswahl der fremdsprachlichen lektüre. Ihnen sei die erste und die fünfte sitzung gewidmet. In den übrigen sitzungen kämen daneben eine reihe von fragen zur behandlung, in deren bunter menge sich die reichhaltigkeit unserer wissenschaft und didaktischen probleme spiegelt.

Redner dankt nun den herren, die bereitwillig vorträge für die tagung angemeldet haben — eine viel größere zahl, als angenommen werden konnte —, er dankt weiter der vertretung der stadt Köln, die nicht nur den altehrwürdigen Gürzenich für die versammlung zur verfügung gestellt, sondern in ausübung der *Maecenatum caritas*, dieser bewährten tugend der stadt, eine namhafte geldsumme gespendet habe, die es ermöglichte, den teilnehmern eine festschrift darzubringen.

Schließlich gedenkt er des stetigen wachstums des verbandes — die gegenwärtige mitgliederzahl beträgt an 1700 —, sowie der in den letzten beiden jahren besonders zahlreich durch den tod abberufenen verbandsmitglieder, an erster stelle des kürzlich so unerwartet verstorbenen geh.-rats prof. dr. Koschwitz in Königsberg.

Die versammlung ehrt das gedächtnis der verstorbenen durch erheben von den sitzen.

Mit dem wunsche, daß die kölner tagung zum besten der deutschen wissenschaft und der deutschen schule ausschlagen möge und damit

zum heile des geliebten deutschen vaterlandes und der ideellen band die uns mit anderen kulturnationen verbinden, heißt der vorsitzende alle teilnehmer noch einmal in Köln herzlich willkommen.

Oberpräsident dr. Nasse, exzellenz, begrüßt den neuphilologentag im namen der Rheinprovinz und als präsident des rheinischen provinzial schulkollegiums.

„Bei der großen bedeutung, die auch in unserem vaterlande für das kulturleben, und zunächst für den unterricht und die erziehung das studium der fremden sprachen hat, ist es meines erachtens von der größten bedeutung, daß schule und universität hand in hand gehen, daß beide sich ergänzen und eins von dem andern dessen bedürfnis kennen lernt, denn nur so kann die universität ihre aufgabe, tüchtige lehrer zu erziehen, erfüllen, und nur so werden unsere viel belasteten lehrer immerdar schöpfen können aus dem jungbrunnen der wissenschaft, die ihnen durch die universitätslehrer vermittelt wird.

„Mit großer befriedigung habe ich aus dem programm ersehen, daß es Ihnen nicht bloß darauf ankommt, sprachwissenschaftliche kenntnisse zu verbreiten, sondern daß Sie es auch als aufgabe der neueren philologie betrachten, dafür zu sorgen, daß der allgemeine bildungsstand unseres volkes erhalten bleibt und weiter gefördert wird.'

Die verhandlungen möchten vor allem auch den Rheinlanden zu statten kommen, wo, wie in keiner anderen preußischen provinz, das realschulwesen sich entwickelt habe; ständen doch unter dem rheinischen provinzialschulkollegium nicht weniger als 20 realgymnasien, 10 oberrealschulen, 6 realprogymnasien und 21 realschulen.

Redner überbringt schließlich noch die besten wünsche des staatsministers der geistlichen, unterrichts- und medizinalangelegenheiten, der mit lebhaftem interesse den verhandlungen folgen werde, für einen gedeihlichen verlauf des neuphilologentages, und heißt die teilnehmer gleichfalls herzlich willkommen am Rhein.

Im auftrage des ministers für handel und gewerbe richtet das wort an die versammlung *regirungsrat dr. Dunker-Berlin*:

Es sei das erste mal, daß das handelsministerium von einem neuphilologentage eingeladen worden sei, und da gezieme es sich wohl dessen stellung der neueren philologie gegenüber zu kennzeichnen.

„Wenn Sie einen ort suchen wollten zu Ihrer tagung, durch dessen wahl Sie auch äußerlich hervorheben wollten, wie wissenschaft und praxis zugleich von Ihnen gefördert werden sollen, so konnten Sie keinen besseren ort finden als gerade die alte Colonia. Fast innerhalb der bannmeile noch liegt Bonn, jene stätte, wo einst Gaston Paris zu füßen unseres Friedrich Diez saß, der dort, ein echter vertreter deutscher wissenschaft, sein arbeitsreiches langes leben verbrachte.

„Auf der anderen seite haben Sie hier diese deutsche stadt, wo aus jedem stein die große zeit deutschen bürgertums und deutscher praxis zu uns spricht; wo die jüngste *Alma mater* Deutschlands ent

standen ist, die handelshochschule, die begründet ist von einem königlichen kaufmann in fürstlicher freigebigkeit, von dem, was er durch die praxis erworben hatte, als huldigung für die wissenschaft, und diese handelshochschule hat neben anderen hohen zielen auch das ziel, den werdenden deutschen kaufmann vertraut zu machen mit fremden sprachen.

„Die ausbildung des deutschen kaufmanns in neueren sprachen ist von jeher eine notwendigkeit gewesen; heutzutage ist sie eine viel ernstere, dringendere notwendigkeit, als sie es je war. Die zeit unserer großväter, als handel und wandel sich in alten, ehrsamen, ausgefahrenen gleisen bewegten, ist unwiderruflich vorüber — uns geziemt es, uns zu rüsten für die neue zeit, die zeit des kampfes, und in diesem kampfe steht, wie kaum ein anderer, der deutsche kaufmann. Die konkurrenz ist scharf und unerbittlich geworden im inlande, sie wird immer schärfer draußen. Den deutschen kaufmann treibt weniger die lust am wagen hinaus als die bittere notwendigkeit. Wir müssen an den weltmarkt, wir, das volk mit den 60 millionen, eingekeilt zwischen konkurrirenden nationen, und die leute, die wir auf dem weltmarkte treffen, speziell die angelsachsen, sind uns überlegen, England durch seinen alten besitz, den es erwarb in einer zeit, wo wir in der jämmerlichkeit unserer kleinstaaterei uns erst hinaufringen mußten zum großen ganzen, Amerika durch die unerschöpflichkeit seiner hilfsmittel und seines unendlich weiten landes.

„Was uns stark macht in diesem kampfe, das ist unsere schulung. Wir verdanken einen großen teil der erfolge, die unsere jungen leute draußen in der ferne erringen, der straffen disziplinirung durch unsere arbeitende schule und der erlernung fremder sprachen in dieser schule."

Es sei oft darauf hingewiesen worden, daß gerade die realschule dazu beigetragen habe, die stellung des deutschen kaufmanns im auslande so gefürchtet und erfolgreich zu gestalten, und daher sei es erklärlich, daß im handelsministerium mit aufmerksamkeit die entwickelung auf diesem gebiete beobachtet, jeder fortschritt des auslandes speziell im kaufmännischen unterrichtswesen verfolgt und für unsere verhältnisse nutzbar zu machen gesucht werde. Dabei sei die mitarbeit der neuphilologen nicht zu entbehren. Es gebe auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichtes, so weit er speziell den kaufmann angeht, noch unendlich viel zu tun; methodik und lehrmittel seien zum teil noch außerordentlich minderwertig.

Man habe oft darüber diskutirt, ob es sich empfehle, französisch und englisch zusammen zu studiren, und es sei vorgeschlagen worden, französisch und latein, englisch und deutsch zu vereinigen. Redner möchte auf eine noch selten befürwortete kombination hinweisen: die des englischen mit der geschichte der angelsächsischen rasse, die ein gebiet ergebe, das die ganze moderne kolonialgeschichte mit allen ihren äußerungen in sich fasse, und das für unser deutsches kulturleben

immer wichtiger werde. Auch in der schullektüre sei eine größere berücksichtigung der englischen kolonialgeschichte dringend zu wünschen.

In dem programm des neuphilologentages findet redner nur wenige vorträge und beratungsgegenstände, die in den von ihm skizzirten gedankengang hineinpaßten; einige töne nur klängen daraus hervor, aber der zwang der notwendigkeit werde es mit sich bringen, daß diese töne nach und nach zu vollen akkorden sich verstärken würden. Möchten die verhandlungen des neuphilologentages dienen zur förderung der deutschen wissenschaft, der deutschen schule und der beziehungen zwischen wissenschaft und praxis!

Geh. regirungs- und schulrat Bauer spricht die besten wünsche für einen gedeihlichen verlauf der tagung im namen der königl. regirung zu Köln aus. Ein teil der schulen, denen die bestrebungen der neuphilologen zu gute kämen, liege auch im geschäftsbereiche dieser behörde.

Oberbürgermeister Becker heißt die versammlung im namen der stadt Köln willkommen. „Wir sehen in Ihnen, meine herren neuphilologen, nicht bloß die männer der wissenschaft, deren viele schon langjährigen ruhm erworben haben, sondern auch die erzieher unserer jugend, die, wie die altphilologen, berufen sind, in die herzen unserer jugend den sinn für die wissenschaft und für alle idealen güter des lebens zu pflanzen." Die stadt Köln habe von jeher die neueren sprachen aufs eifrigste gepflegt. Seitdem sie aber auch industriestadt geworden sei und eine handelshochschule besitze, habe sich diese pflege noch wesentlich gesteigert; würden an der handelshochschule doch jetzt schon acht moderne sprachen gelehrt. Die bürgerschaft erwarte mannigfache anregung von der versammlung, und er wünsche in ihrem namen den teilnehmern gesegnete und angenehme tage in Köln.

Stellvertretender studiendirektor prof. dr. Eckert bewillkommnet den neuphilologentag im auftrage der handelshochschule. „In ihrem lehrplan nimmt der unterricht in den neueren sprachen einen breiten raum ein. Von vornherein war es vorgesehen, für die zwei wichtigsten sprachen etatmäßige professuren zu schaffen: für das englische, heute diejenige sprache der welt, deren kenntnis die größte bedeutung gewonnen hat, und das französische, die sprache unseres geistig hochstehenden nachbarvolkes, dem gerade hier in den Rheinlanden naturgemäß das größte interesse entgegengebracht wird. Erfahrene pädagogen, die auf der höhe der modernen sprachwissenschaft und ihrer neuesten lehrmethode stehen, sollen zusammenwirken in diesen sprachen mit jungen ausländischen dozenten, die die fremde sprache als ihre muttersprache beherrschen. So wird den studirenden gelegenheit geboten, die fremden sprachen kennen zu lernen nach ihrer praktischen verwendbarkeit, ohne daß daneben die förderung des grammatisch wissenschaftlichen verständnisses beiseite geschoben wird. — So wird den zielen nachgestrebt, die der allerhöchste erlaß vom 26. november 190

scharf kennzeichnet, wenn er hervorhebt, daß im unterricht in den neueren sprachen die gewandtheit im sprechen und die kenntnis der neueren litteratur anzustreben sei, und so wird den studirenden der handelshochschule gelegenheit gegeben, die großen handelsvölker durch beherrschung ihrer sprache so kennen zu lernen, wie es heute Deutschlands ringen um seinen anteil auf dem weltmarkte für jeden kaufmann und industriellen unumgänglich notwendig macht.

Aber noch in anderer beziehung sucht die handelshochschule den bestrebungen der neuphilologen und den wünschen der regirung, wie sie wiederholt zum ausdruck gebracht worden sind, zu dienen: in ergänzung, nicht etwa zum ersatz, des universitätsstudiums hat sie auch die weiterbildung der neusprachlichen lehrer in ihr programm aufgenommen; sie sucht ihre sprechfertigkeit zu heben, ihnen die kenntnis der neueren litteratur der lebenden sprache zu übermitteln, ihnen die sprache nicht nur im historischen werden, sondern vor allem auch im lebendigen sein vorzuführen. Das ist das ziel unseres englischen seminars, dem im herbst ein französisches seminar folgen wird. — So wird die fortbildung des neusprachlichen lehrers erstrebt durch organische verbindung wissenschaftlicher anregung und praktischer übung."

In dieser doppelten aufgabe werde die handelshochschule anregung und förderung aus der tagung der neuphilologen gewinnen. Möchte sie einen harmonischen und glücklichen verlauf nehmen!

Prof. Schweitzer-Paris übermittelt in französischer sprache die besten wünsche des französischen unterrichtsministers.

Es sei etwas ganz neues gewesen, als auf der leipziger tagung ein französischer delegirter erschienen sei; diesmal habe der französische minister deren zwei entsendet, gar nicht zu gedenken der zahlreichen französischen kollegen, die aus eigenem entschlusse erschienen seien.

Die gründe für diese starke beteiligung der französischen neuphilologen lägen in der anziehungskraft, die die stadt Köln ausübe, in der liebenswürdigen art, wie durch prof. Völcker die einladung persönlich überbracht worden sei, sowie endlich und hauptsächlich in dem bewußtsein der solidarität, das die neusprachler aller länder beherrsche. Die deutschen neuphilologen hätten dieses bewußtsein zuerst gehabt und durch gründung des Deutschen neuphilologenverbandes zum ausdruck gebracht. In Frankreich sei die *Société des professeurs de langues vivantes* erst später begründet worden, nach dem erscheinen des reformfreundlichen erlasses des ministers Leygues, aus anhängern wie aus gegnern der direkten methode.

Aber es genüge nicht, daß die neuphilologen der verschiedenen länder sich vereinigten und diese landesverbände nun ihre zeitschriften austauschten und sich gegenseitig besuchten, oder daß der einzelne jenseits der grenze freunde habe, die ihn über die organisation des schulwesens, die methodischen fortschritte usw. im anderen lande unterrichten: die neuphilologischen verbände aller länder müßten sich wieder untereinander und müßten ihre bestrebungen vereinigen.

Redner bittet deshalb den vorstand, die frage mit auf die tagesordnung zu setzen: Wie können die beziehungen zwischen den neuphilologischen vereinen aller auf dem kölner tage vertretenen länder enger gestaltet werden? und stellt, zugleich im namen seines kollegen herrn Potel, für die beratung dieses punktes nähere vorschläge in aussicht.

Durch schaffung einer derartigen engeren verbindung würde viel getan werden nicht bloß zur förderung der neuphilologischen interessen, sondern auch zur lösung einer höheren aufgabe: der gegenseitigen annäherung der nationen.

Prof. dr. Breul-Cambridge bringt die grüße der nach kurzem bestehen bereits an 500 mitglieder zählenden englischen *Modern Language Association* zum ausdruck.

„Der englische neuphilologische verband entwickelt sich in erfreulicher weise. Viel schwierigkeit nur bereitet uns noch immer leider unser wissenschaftliches journal, welches sich wieder einmal in einem übergangszustande befindet.

„Groß sind die fortschritte, die gerade in den letzten zwei jahren, seit dem breslauer neuphilologentage, in England gemacht worden sind. Die universität London hat durch schaffung von fünf lehrstühlen nur für das deutsche das studium des deutschen in einer großartigen weise organisirt. Es besteht die absicht, für das französische, sobald die mittel verfügbar sind, dasselbe zu tun. In Oxford ist jetzt endlich nach langjährigen kämpfen vom senate die längst dringend ersehnte *Honours School of Modern Languages* ins leben gerufen worden, und die ersten großen prüfungen für die universitätsgrade werden im jahre 1905 dort abgehalten werden. In Cambridge beschlossen wir dagegen jetzt schon das zweite dezennium unseres *Medieval and Modern Languages Tripos*, und von dort aus sind an verschiedenen neueren universitäten, Birmingham, Sheffield usw., eine reihe von neusprachlichen professuren besetzt worden. In den schulen erobern sich die neuen lehrmethoden und besseren, teilweise mündlichen prüfungen endlich immer weiteren raum, und in den ferienkursen verschiedener englischer hochschulen wird den neueren sprachen fortwährend größere beachtung geschenkt und dabei auch auf die wünsche und bedürfnisse der deutschen lehrerschaft nach kräften rücksicht genommen.

„Augenblicklich steht drüben das verhältnis der neueren zu den alten sprachen durchaus im vordergrunde. Es wird sich in diesen wochen entscheiden müssen, ob an den beiden alten konservativen hochschulen Englands, in Oxford und Cambridge, noch ferner verlangt werden soll, daß das griechische unumgänglich nötig ist beim eintritt in die universität, oder ob es etwa durch tüchtigkeit in den neueren sprachen ersetzt werden kann. In Cambridge erwarten wir die entscheidung darüber in den nächsten wochen. In Oxford wird es sich darum handeln, ob das urteil des engeren ausschusses, welcher das

griechische wahlfrei gemacht hat, von dem weiteren ausschusse bestätigt werden wird.

‚Erfreulicherweise regt sich also jenseits des Kanals allenthalben frisches leben, wenn es auch überall noch außerordentlich viel zu tun, zu lernen und zu bessern gibt. Auch das von Ihnen hier in den nächsten tagen geleistete soll uns in England nicht verloren sein. Im namen meiner englischen fachgenossen wünsche ich dem 11. deutschen neuphilologentage, welcher tagt unter dem vorsitze eines in England weit bekannten und hochgeschätzten gelehrten, den besten verlauf!"

Es wird in die verhandlung eingetreten. Den vorsitz übernimmt *geheimer regirungsrat prof. dr. Buschmann-Köln.*

Die reihe der vorträge eröffnet *prof. dr. Luick-Graz* über: *Bühnendeutsch und schuldeutsch.*

Der redner führt aus: Im jahre 1898 hat in Berlin eine konferenz zur ausgleichenden regelung der deutschen bühnensprache getagt. Die konferenz konnte erfreulicherweise feststellen, daß auf der deutschen bühne im ernsten schauspiel, namentlich im versdrama, im wesentlichen bereits eine einheitliche aussprache herrscht. Die deutsche umgangssprache und auch zum teil die gehobenere sprache bei vorträgen usw. schwankt dagegen vielfach, und gegenüber diesen schwankungen ist schon seit den zeiten Goethes die deutsche bühnensprache als muster angesehen worden. Wer also für eine vereinheitlichung der deutschen aussprache wirken und wer dazu die schule heranziehen möchte, der scheint vor der aufgabe zu stehen, die sprechweise der bühne zu übernehmen. Es hat nicht an stimmen gefehlt, welche derartige bestrebungen von vornherein abweisen. Wir müssen aber unterscheiden zwischen der alltäglichen umgangssprache und der vortrags- oder schulsprache. Die letztere weist schon züge des kunstmäßigen auf, und bei ihr sind wir berechtigt, das streben nach einer besseren sprechweise vom standpunkte der wissenschaft aus zu lenken und zu leiten. In die umgangssprache darf nicht eingegriffen werden, die vortragssprache jedoch können und sollen wir regeln, und geschieht dies, so wird auch allmählich die umgangssprache sich angleichen, und die verfeinerung der vortragssprache wird auf die umgangssprache zurückwirken.

Nun läge ja der gedanke nahe, die sprechweise der bühne einfach für unsere vortragsweise vorzuschreiben. Aber die bühnensprache ist nicht frei von schwankungen, welche mit dem innersten wesen ihrer künstlerischen wirkung zusammenhängen, daher vollkommen berechtigt sind und nicht beseitigt werden dürfen; die bühnensprache hat besonders mit der fernwirkung zu rechnen. Andererseits darf die vortragssprache über die ortsübliche umgangssprache nur bis zu einem gewissen grade hinausgehen, nur soweit, daß unsere sprechweise den sprachgenossen nicht gemacht klingt. Sie wird sich hüten müssen, die grenze des affektirtklingenden zu überschreiten. Aber diese grenze schwankt sehr; es ist nicht möglich, eine norm für das ganze deutsche sprach-

gebiet aufzustellen. Untunlich würde es auch sein, in der schule ei system von ausspracheregeln als lernstoff zu übermitteln, in derselbe weise, wie etwa orthographische oder syntaktische regeln übermittel werden. Ein solches vorgehen hätte den großen nachteil, daß in de einen landschaft geboten wird, was in der andern verpönt ist. Es wir sich vielmehr empfehlen, *nicht durch gebote, sondern durch verbote n wirken*, durch verbot derjenigen züge der umgangssprache, die zu beseitigen sind; was jedoch so fest wurzelt, daß es nicht beseitigt werden kann, ist sich selbst zu überlassen.

Ein erfolg ist nur zu erwarten, wenn man sich auf das erreichbare beschränkt. Es müßte also die sprache der landschaften von einheimischen studirt und von der umgangssprache aus eine linie gezogen werden auf die bühnensprache hin, auf der soweit wie möglich vorgedrungen werden müßte. Das wäre eine schöne aufgabe für phonetisch geschulte sprachlehrer, ein punkt, in dem theorie und praxis sich berühren. Die landschaftlichen eigentümlichkeiten sind zu schonen, ohne daß man darum auf die große aufgabe, für die einheitlichkeit der aussprache zu wirken, verzicht leistet.

An zweiter stelle spricht *oberschulrat prof. dr. Waag-Karlsruhe* über das thema: *Wie übermitteln die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige allgemeinbildung?*

Der grundgedanke seiner ausführungen ist: Die neusprachliche schule steht oder fällt als eine dem gymnasium gleichwertige bildungsschule, je nachdem sie der kunst des übersetzens der fremdsprachlichen meisterwerke in die muttersprache in den mittel- und oberklassen weiten raum gönnt oder ihr die pforten verschließt.[1]

Dr. H. Borbein, schultechnischer mitarbeiter bei dem königl provinzialschulkollegium in Berlin, behandelt sodann *Die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen.* Der redner vertritt die meinung, daß bei den heutigen ansprüchen an einen guten neusprachlichen unterricht die vertretung des französischen und des englischen durch denselben lehrer ganz unhaltbar ist und wir in Deutschland arbeitsfreudige und erfolgreiche neuphilologen erst dann bekommen, wenn französisch und englisch getrennt und zu einer dieser sprachen andere disziplinen aus dem gesamtgebiete des schulwissens als lehrfächer hinzugenommen werden.[1]

Es folgt der 4. punkt der tagesordnung: Anträge von *professor dr. Viëtor-Marburg* und *direktor F. Dörr-Frankfurt a. M.* auf empfehlung eines studienplanes für die studirenden der neueren philologie und verlegung des seminarjahrs auch an die universität.

Prof. dr. Viëtor: Die beiden anträge sind nur bescheidene bei

[1] Da der Waagsche und der Borbeinsche vortrag (wie mehrere de übrigen) in den *N. Spr.* erscheinen werden, so beschränken wir uns au diese kurzen andeutungen.

träge zu dem reichhaltigen programm des neuphilologentages, stehen aber beide in zusammenhang mit der noch immer brennenden frage nach dem verhältnis zwischen wissenschaft und praxis, universität und schule.

Die frage des *studienplanes* ist eine aktuelle, und eine antwort darauf muß irgendwie erfolgen, wenn auch vielleicht nur bei dem einzelnen studenten im einzelnen fall.

Der studienplan spielt auch in unserer amtlichen preußischen prüfungsordnung eine rolle. In § 7 ist davon die rede, es sei von dem kandidaten, der sich meldet, der nachweis zu verlangen, daß er seine studien methodisch eingerichtet, die notwendigsten vorlesungen und übungen seines faches gehört habe usw. Es kann sogar zurückweisung erfolgen, wenn er diesen nachweis nicht führt, und zu dieser betreffenden stelle ist eine anmerkung gemacht, die lautet: „Die veröffentlichung eines studienplanes bleibt vorbehalten.“ Diese veröffentlichung ist bis jetzt noch nicht erfolgt, aber sie kann erfolgen, und es wäre vielleicht ganz gut, wenn wir auf unseren neuphilologentagen uns mit der frage beschäftigten, ehe die veröffentlichung geschieht, sei es, daß wir dafür oder dawider zu reden haben.

Der einzelne student also muß sich jedenfalls einen studienplan machen, gleichviel welche universität er bezieht. Er kann nicht alles hören; was soll er aber wählen? Was soll er im ersten semester hören? Soll er die wissenschaft bevorzugen oder die praxis, und wie soll er, wenn er beiden gerecht werden will, das vereinigen, was einander vielleicht bis zu einem gewissen grade widerstrebt?

Der redner macht nun mitteilungen über die ergebnisse bei den prüfungen zur aufnahme in das englische proseminar und seminar an der universität Marburg; sie sind im ganzen unbefriedigend, trotz der recht geringen anforderungen, die gestellt werden.

Was sollen wir nun tun, damit der student wenigstens, wenn er auf die universität kommt, alles das nachholt, was er vielleicht auf der schule nicht gelernt hat, damit er nicht im 5. semester die aufnahmeprüfung in das proseminar und im 7. semester die für das seminar, diese rein praktischen prüfungen, nicht besteht?

„Meine eigene ansicht habe ich in bezug auf diese frage geäußert und habe sie drucken lassen. Das haben fachgenossen von mir auch schon und vor mir getan. Ich will nur an die studienpläne erinnern, die Kölbing, Wülker, Suchier und Wagner veröffentlicht haben. Aber das sind privatansichten, und ich möchte gern, daß wir hier, soweit wie das angängig ist, einig werden über allgemeine gesichtspunkte.“

Nach des redners meinung ist das nicht sofort möglich, aber in der diskussion könne die sache etwas gefördert werden. Es müsse eine rundfrage veranstaltet werden, auf die von den kollegen an universitäten, aber auch von den kollegen an schulen, von den neuphilologischen lehrervereinen usw. antwort gegeben wird; auf dem nächsten neu-

philologentage sei dann die frage wieder zu behandeln, hoffentlic noch rechtzeitig vor der veröffentlichung des in aussicht genommene studienplanes.

Direktor Dörr behandelt die frage, wie die praktische tätigkei nach dem studium am besten vorzubereiten ist. Gegenwärtig sei di einrichtung in Preußen so, daß mit den höheren schulen hier und d ein seminar verbunden ist. Der anlaß, ein seminar einer bestimmte anstalt zuzuteilen, sei wohl die meinung gewesen, daß der direkto und das lehrerkollegium dieser anstalt oder einer dieser teile zur aus bildung von kandidaten besonders befähigt seien. Nachher bleibe abe die einrichtung auch bei personenwechsel mit der betreffenden schul wohl regelmäßig vereint, und daraus erkläre sich der unerfreulich zustand, daß die probekandidaten zum teil recht gut, zum teil abe auch wenig befriedigend vorgebildet seien. Eine besserung versprich sich der redner mit manchen anderen davon, daß an jeder universitä ein professor für praktische pädagogik vorhanden sei, der mit der aus bildung der seminarkandidaten betraut werde. Es sei eine seminar übungsschule zu schaffen, eine höhere schule, die unter der leitun eines praktisch und theoretisch hochgebildeten schulmannes stünde und an welche von der schulverwaltung ganz besonders tüchtige lehr kräfte zu entsenden wären. Wir haben eine solche einrichtung für di volksschullehrerseminare, und wenn etwas ähnliches für die höhere schulen versucht würde, wären wohl fortschritte zu erzielen.

Es sei wohl auch hier das beste, die frage für den nächste neuphilologentag zurückzustellen, sie aber inzwischen durch eine kleinen ausschuß vorzubereiten, der sich über die augenblickliche verhältnisse in den verschiedenen deutschen ländern und im ausland zu informiren und der nächsten versammlung zu berichten und weiter vorschläge zu machen habe.

Prof. dr. Schröer: Wie für den diesjährigen neuphilologentag zwe hauptfragen programmatisch zur diskussion gestellt worden seien, di frage des verhältnisses des deutschen zur neuphilologie und die lektür so seien auch die anregungen der herren prof. Viëtor und direktor Dö geeignet, als solche hauptprobleme auf der nächsten tagung von alle seiten beleuchtet zu werden. Das sei der behandlung in einer kommissio jedenfalls vorzuziehen.

Der vorsitzende, *geh. reg.-rat prof. dr. Buschmann*, dankt alle vortragenden für ihre wertvollen ausführungen. Auf seinen vorschl erklärt sich die versammlung einverstanden, von einer besprechung d ersten vortrags abzusehen. Es wird in die diskussion über den Wa schen vortrag eingetreten.

Prof. dr. Wetz-Freiburg erinnert daran, daß nach W. v. Humbol zu unterscheiden sei zwischen der sprache des täglichen gebrauchs u der sprache in ihren höheren funktionen, als mittel zu kompliziert denkprozessen und als werkzeug des dichters. Faßt man die sprac

in dem letzteren, höheren sinne, so müsse er sagen: die muttersprache wird entwickelt und zu ihren höchsten leistungen befähigt, wenn sie hohen aufgaben, bei der lektüre also schweren autoren gegenübergestellt wird, bei deren behandlung sprachliches denken geübt und sprachliche schulung erzielt wird. Werden dagegen ununterbrochen leichte texte mit vielleicht läppischem inhalt behandelt, dann ist allerdings die gefahr vorhanden, von der der vortragende gesprochen, daß der neusprachliche unterricht nicht das leiste, was man von ihm erwartet.

Prof. dr. Wendt-Hamburg: „Ich bin in der glücklichen lage, dieselbe vorbildung genossen zu haben wie der herr referent; ich habe denselben bildungsgang durchgemacht und bin zu dem gerade entgegengesetzten resultate gekommen. Mit derselben energie, mit der herr oberschulrat dr. Waag hier für das beibehalten der übersetzungen in die muttersprache eingetreten ist, mit derselben energie habe ich mit jedem dezennium lebhafter dieses übersetzen bekämpft, und jemehr ich bemüht gewesen bin, das übersetzen aus dem unterrichte der mittel- und oberklassen auszuschalten, mit um so größerer freude erteilte ich den unterricht, und in demselben maße hoben sich die gesamtleistungen der schüler. — Die erkenntnis ist bei mir immermehr gewachsen, daß man mit dem fortwährenden übersetzen in die muttersprache eine unendliche masse von zeit ausfüllt, die nach mancher anderen seite viel wertvoller verwendet werden könnte. Ich möchte aber auch konstatiren, daß selbst die als radikale reformer verschrienen männer dieses übersetzen, wie es herr oberschulrat Waag generell zu betreiben empfiehlt, durchaus nicht ablehnen. Auch wir, die reformer, erkennen die bedeutung derartiger gelegentlicher, bis in das kleinste detail ausgearbeiteter übersetzungen in die muttersprache vollständig an. Er hat uns also mit unrecht angegriffen, und es zeigt sich da wieder einmal, wie die radikalen reformer und die vertreter der alten richtung sich viel näher stehen, als es scheint."

Direktor Dörr: „In dieser frage stehen sich grundsätzliche meinungsverschiedenheiten entgegen, verschiedene auffassungen dessen, was wir eigentlich mit unserem fremdsprachlichen unterrichte in der schule leisten wollen. Herr oberschulrat Waag scheint den hauptwert darauf zu legen, daß die deutsche kultur des schülers und seine muttersprachliche leistung gehoben werde. Ich verstehe nur nicht, wie er es fertig bringt, zu gleicher zeit soviel fremde sprache zu treiben und soviel und so gründlich und so gut zu übersetzen. Bis jetzt ist diese schwierigkeit, glaube ich, von niemand gelöst worden. Wir können in der schule nur ganz kleine abschnitte wirklich gut übersetzen; dann richtet sich die aufgabe des lehrers und des schülers in erster linie auf die form und nicht auf die sache; dem schüler kann auf diesem wege die erfassung eines größeren abschnittes, eines ganzen buches, eines kunstwerkes kaum mehr möglich sein. — Wir reformer wollen

durchaus nicht auf der oberfläche bleiben, wenn wir fremdsprachliche stücke in der fremden sprache behandeln. Man kann den stoff in jeder beliebigen sprache schlecht und in jeder beliebigen sprache gut behandeln. Dazu gehört eben, daß man die sprache richtig gelernt hat es ist aber keine bedingung für eine bestimmte methode. Wenn die herren oberschulrat Waag und prof. Wetz gesagt haben, wir könnten in den neusprachlichen gymnasien sozusagen nicht konkurriren mit den altsprachlichen, wenn wir nicht übersetzten, so daß also das übersetzen das einzige kriterium zu sein schien, aus dem heraus wirklich eine gleichstellung zwischen den beiden schularten sich ergeben kann, so würde ich doch lieber einen schritt weiter gehen und würde sagen: verzichten wir überhaupt auf fremde sprachen und begründen wir eine schule, die einzig und allein mit der muttersprache arbeitet; dann werden wir wahrscheinlich noch viel mehr erreichen. Für uns aber, die wir auf dem boden der radikalen reform stehen, für uns ist der wunsch, in der fremden sprache, soweit es möglich ist, zu arbeiten, vor allen dingen dadurch herbeigeführt, daß wir glauben, so tiefer in das wesen dieser sprache und der kultur des betreffenden volkes einzudringen; wir wollen, wenn wir das tun, auch keineswegs läppische stoffe behandeln, sondern die oberstufe soll durchaus ernstes bieten, das beste und schwerste, was es für schüler gibt. Es wird von uns weiter nichts gewünscht, als zu erreichen, daß der neusprachliche unterricht das höchstmögliche leistet und so hoch steht wie der alte, ja ich hoffe, daß wir bald sagen dürfen: noch höher."

Geheimrat dr. W. Münch-Berlin hat in seiner langen erfahrung gefunden, daß bei der art, wie die übersetzung gewonnen zu werden pflegt, zwar noch deutsch, aber französisch und englisch nicht mehr gelernt werden kann. Das hat ihn bedenklich gemacht, ob man unter diesen umständen dieses ziel der tadellosen übersetzung so vor allen anderen zielen festhalten soll. Wenn das übersetzen sich immer durch den unterricht zieht, wird es zur werktagsarbeit; geschieht es gelegentlich einmal, so ist es eine anregung für den schüler zu zeigen, was er in der fremden sprache gelernt hat. Der redner hat auch vielfach beobachtet, daß sich ein verständnis des fremden textes in der fremden sprache sehr wohl erzielen läßt. Darum würde er jedem lehrer, der die fähigkeit dazu hat, gern die freiheit lassen, vom übersetzen reichlich abzusehen. Beherrschung der fremden sprache gehört freilich dazu aber die findet sich jetzt immer häufiger unter den neuphilologen.

Prof. dr. Klinghardt-Flensburg ist der meinung, daß derjenige, der viel übersetzt, sich auch viel an seiner muttersprache versündigt. Das übersetzen schadet der muttersprache, — die programmarbeiten von gymnasiallehrern, die sich viel mit übersetzen beschäftigen, beweisen es, wenn es in dieser beziehung auch, da man jetzt mehr auf sich achtet, besser geworden ist. Dem redner ist sogar von maßgebender seite einmal entgegengehalten worden, als er darauf gehalten hatte

daß in der maturitätsprüfung die übersetzung aus dem lateinischen wie deutsches original erschien: die übersetzung dürfe doch nicht ganz die lateinische konstruktion verschwinden lassen, sonst gehe das klare gefühl für die fremde konstruktion verloren!

Provinzialschulrat dr. Abeck-Koblenz stellt sich als begeisterten reformer vor, aber in einem punkte ist er abweichender meinung. Er hält unter allen umständen ein übersetzen für das beste, aus zwei gründen: Er ist zunächst überzeugt, daß das übersetzen unserer muttersprache sehr zu gute kommt. Sodann glaubt er nicht, daß es viele neuphilologen gibt, die imstande sind, einen schwierigeren französischen oder englischen text in der fremden sprache zu erklären, solange wir nämlich noch gezwungen sind, in zwei sprachen zu unterrichten. Er glaubt mit dem vortragenden, dr. Borbein, daß das eine aufgabe ist, die ein mensch allein nicht leisten kann. „Aber davon abgesehen: auf die erklärung kommt es zunächst nicht an, sondern daß wir die schüler zu reger mitarbeit anregen. Der lehrer soll so wenig wie möglich sprechen, aber die schüler möglichst viel. Die schüler sollen den ganzen inhalt eines solchen werkes ausschöpfen, selbstverständlich unter der leitung des lehrers. Ob das aber möglich ist bei der verwendung der fremden sprache, das ist mir doch fraglich, wenn ich auch glaube, daß einzelne herren dazu imstande sind.“ Die persönlichen erfahrungen haben den redner überzeugt, daß, wenn ein schriftsteller in englischer oder französischer sprache erklärt wird, die schüler wenig imstande sind, an dem unterrichte wirklich regen anteil zu nehmen.

Hofrat prof. dr. Schipper-Wien bekennt sich zu den ansichten des referenten, der wohl hauptsächlich die allgemeine bildung, die geistige aus- und durchbildung im auge gehabt habe. „Wer durch das gymnasium hindurchgegangen ist, der weiß auch, welch eine ganz außerordentliche gymnastik des geistes mit der übersetzung aus dem lateinischen, aus dem griechischen in die muttersprache verbunden ist, und ebenso aus dem englischen und französischen, wie diejenigen erfahren haben werden, die den vorteil gehabt haben, guten fremdsprachlichen unterricht schon am gymnasium zu genießen. Ich kann mir schwer vorstellen, wie in den oberklassen bei einer schwierigen lektüre ein lehrer sich wirklich die gewißheit verschaffen soll, daß der schüler das, was er gelesen hat, nun auch richtig versteht.“

Im anschluß daran weist redner auf ein unternehmen hin, das in Wien geplant ist: eine neu zu gründende zeitschrift, die der englischen lexikographie gewidmet sein soll. Er empfiehlt diese von prof. Kellner-Wien und prof. Krüger-Berlin herauszugebende zeitschrift der beachtung der versammlung.

Es wird ein antrag auf schluß der debatte gestellt und angenommen. Der vortragende, *oberschulrat dr. Waag*, erhält das schlußwort.

Er gibt seiner freude ausdruck über das interesse, das seinen ausführungen gewidmet worden ist. Er habe sich darin zunächst gehalten an die these, die in Wien beantragt, in Leipzig beschlossen wurde: „Die übersetzung in die muttersprache beschränkt sich auf die fälle, wo formelle schwierigkeiten dazu zwingen.“ Diese these hält er für ungemein verderblich, denn einmal sei von ihr bis zur vollständigen beseitigung der übersetzung ins deutsche nur noch ein schritt, und zweitens liege darin, daß man schriftsteller hohen geistigen inhalts überhaupt ausschließen wolle, und wenn das der fall sei, dann behaupte er rundweg: die neusprachlichen schulen übermitteln nicht die allgemeinbildung, die das gymnasium übermittelt.

Er habe übrigens mit keinem worte gesagt, daß er die freie behandlung der schriftsteller, daß er die französische unterri htssp ausschließen wolle; im gegenteil, wo er den unterricht zu inspiziren habe, dringe er unbedingt auf ihre verwendung. Der lehrplan der badischen oberrealschulen schreibe ja die französische unterrichtssprache unbedingt vor; aber gerade bei dieser sachlage betone er, daß auch die fähigkeit des übersetzens ins deutsche geübt werden müsse.

Er befindet sich vollkommen in übereinstimmung mit den anschauungen, die v. Sallwürk in seinen *Fünf kapiteln vom erlernen fremder sprachen* niedergelegt hat. „Was er behandelt, das ist der anfangsunterricht, und da ist kein zweifel, daß der ausschluß der übersetzung ins deutsche gut ist, gerade so, wie es ein unendlich großer vorteil ist, daß man das übersetzen ins französische und ins englische aus den anfangsjahren verbannt hat. Aber es kommt eine zeit, wo andere forderungen kommen, und gerade in den mittel- und oberklassen muß die muttersprache, muß das ganze innere empfinden des schülers in schwung gesetzt werden können, und ich behaupte steif und fest: das kann man nicht in der fremden sprache, das können die wenigsten lehrer, es können es aber fast gar keine schüler.“

Es wird die besprechung über den vortrag dr. Borbeins eröffnet.

Hofrat prof. dr. Schipper-Wien spricht seine zustimmung zu dem von dr. Borbein vorgetragenen aus und fügt hinzu, daß in Österreich verschiedene einrichtungen schon bestehen, die jener als wünschenswert und ideal hingestellt habe. Die trennung der beiden fremden sprachen sei bereits eingeführt. In der regel werde eine fremdsprache mit der unterrichtssprache kombinirt als lehrgegenstände, die für ein vollwertiges zeugnis berechtigten. Auch die verbindung von französisch und lateinisch bezw. englisch und lateinisch ist neuerdings für zulässig erklärt, und weitere kombinationen sind von der prüfungskommission, deren vorsitzender er ist, beantragt worden, z. b. einer fremden sprache mit geschichte oder mit philosophischer propädeutik.

Prof. dr. Hartmann-Leipzig gibt seiner überzeugung dahin ausdruck, daß dr. Borbein mit seinem vorschlage, die beiden fremden sprachen in zukunft zu trennen, den weg zu einer vielversprechenden

eform gezeigt habe. Er ist durchaus überzeugt, daß es nicht möglich ist, in beiden fremden sprachen in gleicher weise seinen mann zu stellen. Es ist schon auf dem hamburger neuphilologentage von dr. Roßmann etwas ähnliches verlangt worden, aber die begründung, die von dr. Borbein nach der historischen und nach der sachlichen seite gegeben wurde, habe doch in weit höherem grade überzeugend gewirkt, so daß es zu begrüßen sein würde, wenn der neuphilologentag sich auf den boden dieser vorschläge stellen wollte.

Obl. dr. Bauermeister-Köln hält für erforderlich, daß an den schulen, die mit französisch anfangen, mindestens in der sexta, vielleicht auch noch in quinta und quarta, für deutsch und französisch kleinere klassen gebildet, daß etwa aus zwei klassen drei gemacht werden. Das sei für das französische nötig, aber auch für das deutsche, zwar der mündlichen übungen, besonders der übungen im deklamiren wegen. Solche übungen könnten mit nutzen aber nur mit einer geringen anzahl von schülern vorgenommen werden.

Obl. dr. Reichel-Breslau begrüßt den vorschlag dr. Borbeins, der sich in zukunft einmal segensreich erweisen werde, mit großer freude; aber die neuphilologen brauchten etwas für die gegenwart. Die überlastung sei infolge der vielseitigen anforderungen, die in bezug auf die weiterbildung, auf das sprechen der beiden sprachen usw. gestellt würden, so groß, daß die forderung nach erleichterung erhoben werden müsse, und die sei nur möglich durch herabsetzung der pflichtstundenzahl. Auch geheimrat Münch sei in seinem letzten artikel in der monatsschrift von Köpke und Matthias zu der überzeugung gekommen, daß die körperliche anstrengung, die der neuphilologe zu leisten habe, derart ist, daß eine allmähliche entlastung in ihrer pflichtstundenzahl eintreten müsse. Es gebe ja schon eine verfügung, daß lehrer, die durch korrekturen allzusehr in anspruch genommen seien — und das treffe bei den neuphilologen zu —, in der pflichtstundenzahl erleichterung finden müßten. Die korrektur von fremdsprachlichen aufsätzen oder freien arbeiten sei bei weitem schwerer und zeitraubender als die korrektur eines deutschen aufsatzes. Auf die dauer sei eine korrekturlast, wie sie der neuphilologe an einer großen anstalt zu bewältigen habe, nicht zu ertragen.

Der vortragende, dr. Borbein, verzichtet aufs schlußwort. Die sitzung wird um $1^1/_4$ uhr geschlossen.

ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 25. mai, nachmittag 5 uhr.

Prof. dr. Morf, der zwei vorträge zur wahl angeboten hatte, spricht auf wunsch des vorstandes über *Die tempora historica im französischen.*

Er legt in seinen, trotz des spröden stoffes außerordentlich fesselnden und anziehenden ausführungen dar, daß das *passé défini*

geradezu im absterben begriffen und einerseits vom *imparfait*, andererseits von der irreführenderweise als *passé indéfini* bezeichneten zeit aus der mündlichen rede vollständig verdrängt ist, daß es fast nur noch in der litteratur lebt, und auch hier wesentlich nur in der dritten person.

In der besprechung erklärt *obl. dr. Bauermeister-Köln* zunächst sein volles einverständnis zu den ausführungen des vortragenden und geht dann auf die verhältnisse im deutschen ein. Diese lägen insofern ähnlich wie im französischen, als auch im deutschen das perfektum, aus den mundarten und der umgangssprache heraus, dem präteritum gegenüber immer mehr boden gewonnen habe. Die entwickelung der zeiten und ihr verhältnis zu einander sei den schülern im deutschen unterricht der sexta klar zu machen, wie überhaupt der muttersprachliche unterricht als grundlage für den gesamten sprachunterricht zu gelten habe.

Prof. dr. Max Förster-Würzburg tritt einigen sprachgeschichtlichen bemerkungen des vorredners mit großer bestimmtheit entgegen.

Die debatte kehrt nunmehr wieder zum französischen und zu der frage zurück, welche stellung die schule hinsichtlich der sich vollziehenden wandlung im gebrauche der zeiten einzunehmen habe. Der forderung des vortragenden gegenüber, daß der lehrer in dieser beziehung nicht französischer als die franzosen, nicht geradlinig pedantisch sein, nicht allzu logisch vorgehen dürfe, da es sich auf diesem gebiete vielfach um eine gefühlssache handle, wird von mehreren seiten betont, daß in den fällen, die absolut klar liegen, wenigstens in den mittelklassen ein auseinanderhalten von *imparfait* und *passé défini* gefordert werden müsse, denn der schüler verwende gern das *imparfait*, nicht weil sein gefühl ihn dazu bestimmt, sondern weil er das *passé défini* nicht weiß.

Prof. Morf erklärt sich in seinem schlußwort im allgemeinen mit diesem standpunkt einverstanden; er sei durchaus ein freund grammatischer logik, aber unbestreitbar bleibe, daß das sprachgefühl in bezug auf den gebrauch der zeiten im französischen ein anderes geworden sei.

Die weiteren noch auf der tagesordnung stehenden vorträge werden von der versammlung mit gleichem interesse entgegengenommen. Eine diskussion rufen sie nicht hervor; die beschränkte zeit läßt eine solche auch kaum zu.

Prof. dr. Schemann-Freiburg spricht über *Gobineau*, *insbesondere seine werke über das neuere Persien.*

Der redner schließt die beiden hauptwerke Gobineaus, sein großes rassenwerk und die *Renaissance*, von seinen betrachtungen aus, ersteres weil die ansichten darüber noch zu sehr geteilt sind, letzteres weil seine würdigung jetzt allgemein durchgedrungen ist. Dagegen geht der redner den gründen nach, weshalb Gobineau, trotz seiner großen b

eutung als denker und schriftsteller, in seinem vaterlande nicht wurzel
faßt hat; er stellt dem gegenüber, wie er dafür in Deutschland
radezu begeisterte aufnahme fand, und wie sich nunmehr auch in
ankreich die stimmung zu seinem gunsten zu wandeln beginnt. Der
iner hat seit einem jahrzehnt durch die noch nicht abgeschlossene
rausgabe seiner werke ganz besonders dazu beigetragen, ihn der
rgessenheit zu entreißen.

Die bedeutendsten werke Gobineaus nach den genannten sind
über das neuere Persien, ein land, dessen geistige werte Gobineau
n guten teil erst den europäern zugänglich gemacht hat. Der redner
arakterisirt diese werke (*Trois ans en Persie, Les religions et les
ilosophies dans l'Asie centrale, Nouvelles asiatiques*) eingehender. In
n beiden ersten behandelt Gobineau die ernsten und großen seiten
s persischen lebens; seine schäden geißelt er mit satirischem humor
den *Asiatischen novellen*. Der redner schließt mit einem eindring-
chen mahnruf an die deutschen neuphilologen, sich dem studium
obineaus zu widmen. „Sein ruhm steht fest und wird nie wieder
rgehen!"

Prof. dr. Glauser-Wien behandelt *Die weiterbildung in den modernen
rachen nach absolvirung einer realschule und einer höheren handels-
ranstalt.* Er bespricht die mittel und wege, wie die fortbildung der
ngen kaufleute im inlande und namentlich im auslande mit unter-
ützung der regirungen, der handelskammern, der kaufmännischen
reine und der leitungen der handelsschulen zu geschehen habe; er
ßt seine ausführungen zusammen in die forderungen:

„Zum zwecke der weiteren ausbildung der von den schülern an
al- und handelsschulen erworbenen sprachkenntnisse ist eine all-
emeine einheitliche organisation von fortbildungskursen für moderne
rachen in den hauptstädten ins leben zu rufen; zweck solcher kurse
t vor allem, das ideal bildende moment ins auge zu fassen und der
gend eine richtige auffassung unseres modernen lebens, unserer
eutigen kultur beizubringen; diese kurse müssen hochschulcharakter
agen; sie dürfen nicht der privatinitiative überlassen werden, sondern
üssen von den maßgebenden, in betracht kommenden faktoren (schule,
niversität, regirung) gefördert und organisirt werden."

Prof. dr. P. Hoffmann-Gent beschränkt sein thema: *Les principes
ondamentaux des humanités modernes* wegen der knappen zeit auf die
ehandlung des fremdsprachlichen unterrichts in den modernen
umanitätsstudien.

Diese modernen humanitätsstudien, wie sie in oberrealschulen
nd ähnlichen anstalten betrieben werden, haben sich einerseits nicht
on jedem berufsinteresse zu befreien vermocht, und andererseits haben
ie vielfach in ihrer entwickelung zu sehr die klassischen gymnasien
achgeahmt. Nirgends ist dieser doppelte einfluß sichtbarer als in
em sprachunterrichte. Es bedarf daher einer grundsätzlichen betrach-

tung des zweckes des fremdsprachlichen unterrichtes in den modernen humanitätsstudien.

Ein zweck wird sofort allgemein zugestanden: der nützlichkeitszweck. Es fragt sich nur: hat der fremdsprachliche unterricht keinen höheren zweck?

Eine ganze reihe der gewöhnlich vorgebrachten zwecke muß jedenfalls ausgeschaltet werden, wenn man sie *für sich* betrachtet: die grammatisch-logische schulung, die litterarisch-ästhetische, die psychologisch-ästhetische und die historische bildung. Denn allen diesen zwecken dient besser der unterricht in der nationalen sprache und litteratur und in der geschichte.

Ein bildungszweck jedoch kann durch das studium der muttersprache nicht vollkommen verwirklicht werden: der humanitätszweck. Dieser besteht in dem verständnis nicht nur des nationalen, sondern auch des fremden wesens, in dem dadurch erweiterten begriff des menschentums und in der auf diese weise erhöhten empfänglichkeit für anregungen aller art. Die modernen humanitätsstudien sollen in diesem sinne die befähigung der jugend für allgemeine kulturarbeit steigern.

Dies kann natürlich nur durch eindringen in die grammatisch-logischen, litterarisch-ästhetischen und psychologisch-ethischen bestandteile der litteratur erreicht werden; aber die aneignung der damit verbundenen bildung ist letzten endes doch nur mittel zum höchsten zweck.

Da der humanitätszweck direkt aus dem begriffe der humanen bildung fließt, so hat sich ihm der nützlichkeitszweck unterzuordnen. Ersterer allein bestimmt also z. b. die wahl der lektüre.

Endlich folgt aus dem so verstandenen höchsten zwecke des fremdsprachlichen unterrichtes, daß dieser nur eine — allerdings unentbehrliche — *ergänzung* des unterrichtes in der muttersprache bildet Die zentrale stellung gebührt daher der nationalen litteratur, ein satz, der bis jetzt vielleicht nirgends in seiner vollen bedeutung verwirklicht ist.

Es erhält nunmehr das wort der delegirte der französischen regirung, *prof. Potel-Paris.*

Er weist hin auf die guten beziehungen, die schon immer zwischen den deutschen und den französischen neuphilologen bestanden haben. Eine folge dieser beziehungen und zugleich ein beweis für das interesse, das die französischen kollegen dem deutschen neuphilologentage entgegenbringen, ist der starke besuch desselben aus Frankreich. Aber diese beziehungen sollten regelmäßig werden, unabhängig von dem besuche von kongressen. Man müßte wissen, an wen man sich zu wenden habe, wenn man über irgend eine einrichtung des fremden landes eine auskunft wünscht. Redner schlägt also vor, einen internationalen ausschuß für solche auskünfte einzusetzen. Derselbe könnte noch während der gegenwärtigen tagung ein kurzes statut ausarbeiten.

amit beim auseinandergehen des neuphilologentages schon eine feste grundlage für weitere tätigkeit vorliegt.

Der vorschlag wird von der versammlung beifällig aufgenommen. Es wird sogleich, durch zuruf, eine internationale kommission ernannt, die unter dem vorsitz prof. Potels schon am nächsten morgen zu einer besprechung zusammentreten wird. Als vertreter für Deutschland befinden sich darin die herren prof. dr. Hartmann-Leipzig und prof. dr. Völcker-Köln.

Schluß der sitzung gegen 8 uhr.

DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Donnerstag, den 26. mai, vormittag 9 uhr.

Die sitzung wird geleitet von prof. dr. Schröer.

Vor eintritt in die tagesordnung begrüßt *prof. Pinloche*, vertreter der *Association Philotechnique* in Paris, in deren auftrage in deutscher sprache den neuphilologentag. Die im jahre 1848 begründete *Association Philotechnique* hat den zweck, den strebsamen ärmeren schichten des volkes eine den anforderungen ihres berufes entsprechende fortbildung zu geben. Der unterricht wird von den lehrern unentgeltlich erteilt, die kosten des unternehmens werden durch freiwillige beiträge aufgebracht. Männer wie Jules Simon und Ferry haben dieser wohltätigen vereinigung als tätige mitglieder angehört. Was den unterricht in den fremden sprachen betrifft, so werden 115 abendkurse erteilt, die von über 2000 schülern und schülerinnen besucht werden. Die besten schüler erhalten reisestipendien für das ausland. Die lehrer sind völlig unabhängig in ihrer methode; das wesentliche ist, daß das ziel erreicht wird. Der redner schließt mit den herzlichsten grüßen der mitglieder seiner gesellschaft, die sich in dem löblichen streben, bildung zu verbreiten, mit den deutschen neuphilologen eins wissen.

Die reihe der für diese sitzung in aussicht genommenen wissenschaftlichen darbietungen eröffnet *prof. dr. Trautmann-Bonn* mit einem hochinteressanten vortrage über den *Heliand, eine übersetzung aus dem altenglischen.*

Der redner erinnert daran, daß schon Schmeller, Holtzmann und andere den *Heliand* mit mehr oder weniger bestimmtheit als übersetzung aus dem altenglischen bezeichnet haben; den beweis sind sie aber schuldig geblieben. Prof. Trautmann unternimmt es, ihn zu führen. Groß sind zunächst die erstaunlich weitgehenden übereinstimmungen in sprache und versbau, die er an den versen 1994—2013 im einzelnen darlegt; mehr als die hälfte der verse sind ganz nach den altenglischen regeln gebaut; zahlreich sind die ganz oder teilweise altenglischen formen, die sich in beiden handschriften des *Heliand* finden; eine menge verse, die falsch gebaut sind, werden sofort einwandfrei, wenn die altenglischen formen eingesetzt werden; auch die stabreime mancher verse

werden erst genau, wenn man die altenglischen wörter heranzieh ebenso werden manche dunkle stellen durch die zuhülfenahme d altenglischen ohne weiteres klar; an verschiedenen stellen hat der übe setzer wegen der ähnlichkeit der schriftzeichen seine vorlage fals gelesen oder mißverstanden. Auch historische gründe weisen den vo tragenden auf altenglischen ursprung hin; er glaubt nicht, daß kur zeit nach der niederwerfung des sachsenvolkes ein sachse schon z einer solchen theologischen leistung, wie sie der *Heliand* doch ist, fähi gewesen wäre.

Der allgemeine eindruck des Trautmannschen vortrages ist, da der unternommene beweis in geradezu schlagender weise gelungen is

In frau *prof. Gothein-Bonn* spricht sodann zum ersten male ei dame auf einem deutschen neuphilologentage. In ihrem auf tie gehenden studien beruhenden und doch nach form und inhalt gleic anziehenden vortrage *Über den englischen landschaftsgarten in d litteratur* führt sie aus, daß der englische landschaftsgarten erst in d ersten hälfte des 18. jahrhunderts zum siege gelangt ist und in sein entstehung mit den litterarischen und ästhetischen strömungen der ze zusammenhängt. Die bahnbrecher waren Addison, der wieder auf Bac zurückgeht, und Pope (Twickenham). Ihnen zu hilfe kam die en deckung der „nordischen landschaft", die schilderung der schottisc englischen natur mit ihrer eigentümlichen fülle und schönheit Thomsons *Seasons*. Die maler (Hogarth) nahmen sich der neuen b wegung mit leidenschaft an, ebenso trat Edmund Burke, der gro staatsmann und redner, lebhaft dafür ein; chinesischer einfluß und d wachsende sentimentalität des 18. jahrhunderts begünstigten sie. D anteilnahme der dichter an der gartenfrage wurde immer lebhaft Das gilt auch für Deutschland. Der weimarer park, die verkörperu des gartengedankens jener zeit, ist Goethes eigenstes werk.

Eine eigentliche besprechung schließt sich nicht an; doch empfiel *prof. Holzer-Heidelberg* im anschluß an die erwähnung von Baco verdiensten um den sieg der natur in der gartenanlage den neuphi logen dringend das studium Bacons, insbesondere seiner *Instaura magna*; es sei Shakespearesches denken, das sich darin offenbare.

Prof. dr. Breul-Cambridge bereitet in seinem auf 20jähriger eige beobachtung begründeten und von humor gewürzten vortrage *Über deutsche im munde der deutschen im auslande* der versammlung ei heitere halbe stunde. Er zeigt den einfluß des englischen in satzb und wortgebrauch auf die in englischer umgebung lebenden deutsch („Wollen Sie etwas mehr frucht?" „Das wetter ist famos, ist es nicht Der redner hat die stärkste beeinflussung dieser art bei den deutsch kaufleuten, eine schon geringere bei deutschen frauen, die gering bei deutschen professoren und lehrern gefunden. Der letztere umst macht es wahrscheinlich, daß es sich mit den lektoren der französisch und englischen sprache an den deutschen hochschulen ähnlich, info

des bei ihnen ausgebildeten strafferen nationalbewußtseins vielleicht sogar besser verhalten wird, und es wird darum nicht notwendig sein, wie das in Breslau als wünschenswert bezeichnet worden ist, mit den lektoren schon nach wenigen jahren zu wechseln.

Die beiden nächsten vorträge sind rein litterargeschichtlicher art.

Prof. dr. Schneegans-Würzburg zeigt in seinen ausführungen über *Molières subjektivismus,* daß bei diesem dichter der einfluß des persönlich – innerlich und äußerlich — erlebten auf sein poetisches schaffen ganz außerordentlich groß ist. Von 1661 ab läßt sich das beinahe von stück zu stück verfolgen. Die *Ecole des maris* und die *Ecole des femmes* schreibt Molière vor und nach seiner verheiratung; die angriffe die er nach dem letzten stücke erfährt, weist er zurück in der *Critique de l'Ecole des femmes* und im *Impromptu de Versailles,* auf die angriffe der frömmler antwortet er mit dem *Tartufe*, der *Misanthrope* entsteht unter der trüben stimmung, in die Molière durch die untreue Racines und die flatterhaftigkeit seiner frau versetzt wird; die einzigen komödien, in denen der ehebruch eine rolle spielt, dichtet er in der zeit seiner trennung von Armande, und in der zeit seiner krankheit schreibt er stücke gegen die ärzte, deren kunst er nicht mehr vertraut. Molières subjektivismus ist nicht ein ausnahmsweise hervortretendes element in seinen werken, sondern er beeinflußt im höchsten maße sein ganzes dichterisches schaffen.

Im anschluß an das gehörte teilt *prof. dr. Scheffler-Dresden* die interessante tatsache mit, daß *George Dandin* bei einer aufführung im dresdener hoftheater kürzlich ausgezischt worden ist, eine folge der unbekanntschaft des publikums mit der entstehung des stückes, mit Molières subjektivismus. Nachdem in der tagespresse die seelenstimmung des dichters, aus der das stück hervorgegangen ist, dargelegt war, wandelte sich bei der nächsten vorstellung das mißfallen in beifall.

Prof. dr. Sachs-Brandenburg bietet in seinem vortrage: *Über Goethes beziehungen zur englischen sprache und litteratur* zu seiner schon veröffentlichten abhandlung über Goethes bekanntschaft mit der französischen sprache und litteratur den ersten teil einer analogen arbeit in bezug auf das englische. Er erläutert die art, wie der dichter schon als knabe durch selbststudium englisch gelernt, und zeigt, in wie lebhaftem verkehr er, besonders seit der italienischen reise, mit engländern und amerikanern gestanden hat. Goethe spricht sich über die engländer und ihre sprache im ganzen günstig aus. Von der älteren englischen litteratur hatte er eine ziemlich ausgebreitete kenntnis: Chaucer, Marlowe, Bacon waren ihm vertraut, von Shakespeare, dem „stern der höchsten höhe", ist er begeistert, wenn er sich auch seinen schwächen und fehlern nicht verschließt. Goethes urteile über die Shakespeareschen dramen werden vom redner im einzelnen besprochen.

Damit schließt der vortrag. Er wird mit der fortsetzung, in welcher die autoren des 17.—19. jahrhunderts — Scott, Byron,

Carlyle u. a. — behandelt werden, in kurzem in druck erscheinen und von neuem beweisen, daß unser großer dichter auch „ein bedeutender vorläufer der neuphilologen" war.

VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Donnerstag, den 25. mai, nachmittag 5 uhr.

Den vorsitz führt anfangs obl. dr. Jäde, später prof. dr. Schröer.

Vor eintritt in die tagesordnung ladet *prof. dr. Scheffler-Dresden* unter hinweis auf den neuesten stand des vom Ingenieurverein bearbeiteten *Technolexikons* zur mitarbeit ein und weist weiter auf eine künstlerische darstellung hin, welche die unterrichtsfächer des humanund des realgymnasiums im vergleiche zu den fächern des reformgymnasiums und reform-realgymnasiums zeigt. Es ist dies die aus der Dresdener städte-ausstellung bekannte darstellung von Karl Henckel die das städtische schulamt zu Dresden für den neuphilologentag zur verfügung gestellt hat.

Prof. dr. W. Wetz-Freiburg bietet zunächst *Neuere beiträge zur Byron-biographie.* Er bespricht die älteren biographischen werke über Byron, sie nach ihrem werte oder unwerte charakterisirend, und macht dann aufmerksam auf die vor kurzem zum abschluß gelangte, in Murrays verlag erschienene neue Byron-ausgabe. Sie ist eine bedeutende leistung, die auf manche episoden in Byrons leben ein neues licht wirft und des dichters lebensbild berichtigt. Sie zwingt uns auch eine andere quelle für Byrons trübsinn anzunehmen, als bisher üblich war: das wirkliche motiv ist der tätigkeitsdrang einer ehrgeizigen natur gewesen, der in den verhältnissen keine möglichkeit zur befriedigung fand. Was uns not tut, ist eine Byronbiographie, deren verfasser sich die mühe nicht verdrießen ließe, alles material sorgfältig durchzuarbeiten und dabei vor allem auch die schätze in Oxford und im Britischen Museum mit heranzuziehen.

Dr. Th. Eichhoff-Charlottenburg geht in seinem vortrage: *Über kritik des Shakespearetextes* von der tatsache aus, daß wir den wahren Shakespearetext niemals feststellen können, daß die subjektivität aller unserer urteile auch eine subjektive kritik bedingt. Wert und berechtigung haben nur solche subjektive urteile, die sich auf die frage „gut oder schlecht", d. h. auf die *brauchbarkeit* der dinge beziehen. Diese wirklich sachliche, sich nur mit dem tatsächlich vorhandenen beschäftigende, aber natürlich subjektive kritik der brauchbarkeit wird von dem redner ausführlich an einem beispiel aus dem *Kaufmann von Venedig* (der szene mit der kästchenwahl) erläutert.

Der dritte redner dieser sitzung, *dr. C. Heck-Berlin*, beschränkt das von ihm angekündigte thema: *Quantität und akzentuation im modernen englischen* auf die betrachtung des nichtgermanischen lehnwort-materials. Er legt an der hand sehr beweiskräftiger beispiele dar: einmal, daß die natürliche quantitirung lateinischer wörter im englischen beibehalten

wird, und dann, daß bei der akzentuirung aus dem lateinischen übernommener lehnwörter nicht das germanische sprachgefühl, sondern die korrekte betonung maßgebend gewesen ist. Ausnahmen erklären sich in beiden fällen durch analogiebildung.

Schluß der sitzung 7 uhr.

Fünfte allgemeine sitzung.

Freitag, den 27. mai, vormittag 9 uhr.

Geh. reg.-rat dr. Buschmann leitet die sitzung.

Das wort erhält vor eintritt in die verhandlungen *studiendirektor dr. Rehrmann-Großlichterfelde* zur begrüßung des neuphilologentages im auftrage des kgl. preußischen kriegsministeriums.

„Das interesse, das die kgl. preußische heeresverwaltung und die ihr unterstellten institute an den neuphilologischen bestrebungen und errungenschaften nehmen, ist überaus groß und steht im verhältnis zu der hohen bedeutung, welche die modernen fremdsprachen in dem lehrplan der militärischen anstalten, insbesondere der kriegsakademie und des kadettenkorps, einnehmen." Diese anteilnahme datire nicht von heute oder gestern, sondern schon seit der gründung des kadettenkorps im jahre 1713 habe das französische einen platz im organismus dieses institutes gehabt. „Es ist wahr: diese einfügung einer modernen fremdsprache in den unterrichtsplan der kriegsakademie und des kadettenkorps ist aus bedürfnissen rein praktischer art hervorgegangen, allein dieser umstand nimmt meines erachtens ihrem werte durchaus nichts, denn in der schulpolitik spielen die praktischen bedürfnisse eine größere rolle, als man im allgemeinen anzunehmen geneigt ist, und ich wage sogar die behauptung, daß die ersten keime der neusprachlichen reform in den 70er jahren des vorigen jahrhunderts im boden der praktischen realität wurzeln, und diese reform hat von ihrem ersten beginn an bei der heeresverwaltung verständnis und reges interesse gefunden, und zwar um so mehr, als wir schon vorher deutlich sichtbare ansätze zu einer inneren reform bei uns selbst gemacht haben, sowohl in der neusprachlichen methode als auch im unterrichtsziel. Es war uns längst zum bewußtsein gekommen, daß bei dem damals herrschenden betriebe der neueren fremdsprachen viel zeit und viel mühe unnütz vergeudet wurde, ja, wir hatten uns schon die frage vorgelegt und beantwortet, ob nicht die durch die neueren sprachen der jugend übermittelte bildung der altsprachlichen mindestens ebenbürtig sei. Wir hatten also, in aller bescheidenheit sei es gesagt, eine kleine reform vor der großen reform. Aber nichtsdestoweniger — oder vielmehr gerade darum — erkennen wir mit freude an und sind von herzen dankbar für all das schöne und gute, das die reform allen schulgattungen Deutschlands, auch das gymnasium mit eingeschlossen, gebracht hat, denn daß die neusprachliche methode befruchtend und erneuernd auch auf die beschäftigung mit den alten sprachen eingewirkt

hat, darüber kann nicht der schatten eines zweifels sein, und das is nicht das geringste verdienst unserer reform."

Der 11. deutsche neuphilologentag stehe unter dem zeichen und eindruck der gleichstellung aller anstalten mit 9jährigem kursus. „Es gibt vielleicht keine verordnung unserer preußischen unterrichtsverwaltung, die tiefer einschneidet in alle verhältnisse der schule und des lebens, und die besonders uns neuphilologen mit großer befriedigung und mit großer dankbarkeit erfüllen muß ... Es unterliegt für mich der ich Ihren beratungen mit großer aufmerksamkeit und mit täglich wachsendem interesse gefolgt bin, keinem zweifel, daß der 11. deutsche neuphilologentag, bewußt oder unbewußt, unter dem zeichen dieser verordnung tagt, daß alle, die hier hören oder reden, bis ins tiefste innere hinein von dem bewußtsein erfüllt sind, daß ein erfolg errungen worden ist, der das sehnen und hoffen von jahrzehnten war, und da wird uns neuphilologen ein ansporn sein, wie bisher all unser können und wissen, unsere begeisterung und unsere lebenskraft in den dienst der jugend, des vaterlandes und der völkerwohlfahrt zu stellen! (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. Breul-Cambridge weist noch in kurzen worten auf di diesjährigen ferienkurse in England hin und stellt prospekte zur ver fügung. London tritt damit zum ersten male vor die öffentlichkei und für Cambridge, das an der reihe gewesen wäre, tritt Exeter ei

Es folgt der erste punkt der tagesordnung, und *direktor Walte* mit händeklatschen begrüßt, ergreift das wort zu seinem vortrage üb *Den gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen.*

Die ausführungen des redners haben zur voraussetzung, daß di schüler schon von sexta an nach der direkten methode geschult worde sind. In welcher form erfolgt der gebrauch der fremden sprache bei de lektüre? Zur beantwortung dieser frage gehört zunächst ein einblic in den unterrichtsbetrieb. Der lehrer trägt entweder den stoff selb frei vor — was natürlich das idealste ist — oder er liest ihn leben voll vor. Die schüler haben nach dem vortrage eines umfangreichere stückes in bezug auf den wortschatz festzustellen, was ihnen unbekann ist. Diese worte, die gelegentlich falsch sein können, wenn sie sie a dem lautkomplex nicht genügend heraus erkennen, die aber richti gestellt werden, wobei in der klasse alle mitzuarbeiten haben, werd nun der bedeutung nach in der fremden sprache erklärt. Darauf wi aber gleich geachtet, daß der neue ausdruck den schülern alsba geläufig wird durch verarbeitung im satzzusammenhange.

Danach können verschiedene verfahren eingeschlagen werde natürlich nicht alle an einem stück. Ist der stoff leicht und durc sichtig, so wird die aufgabe für die schüler jetzt schon darin bestehe das vorgetragene sofort wieder zu erzählen; ist er schwieriger gewese so hat der lehrer fragen zu stellen, um den ganzen sinn noch einm vorzuführen.

Die weitere aufgabe würde nun sein, daß der schüler das durchgenommene schriftlich darstellt, wie überhaupt mündliche und schriftliche darstellung stets hand in hand gehen müssen. Der schüler soll dazu geführt werden, das, was er sprechen kann, auch schriftlich darzustellen; er soll nichts schreiben, was er nicht sprechen kann. Einzelne schüler schreiben an die tafeln — es sind mehrere vorhanden —, was eben durchgenommen worden ist. Während der zeit wird mit der klasse weitergearbeitet. Bei bekanntem stoff muß dies hand-in-handarbeiten gehen, bei neuem wird man es noch lassen. Nun werden nacheinander schüler vorgerufen, die das ganze vorzutragen haben; sie müssen sich gewöhnen, vor ihren kameraden zu sprechen. Diese machen sich dabei notizen, sie zählen die verstöße, die sie bei dem vortrage ihres mitschülers beobachten, gegen aussprache, grammatik, ausdrücke usw. Der schüler hat das recht, nach seinem vortrage sich selbst zu verbessern. Ohne fehler geht es natürlich nicht ab; aber man muß die schüler ermutigen, zu sprechen, auf die gefahr hin, fehler zu machen; besser falsch sprechen, als überhaupt nicht. Diese selbst beobachteten fehler werden nicht mit gerechnet. Darauf kommt die kritik durch die klasse nach den verschiedenen gesichtspunkten. Unterdessen ist auch das bild an der tafel entstanden. Andere schüler werden vorgerufen, die die fehler in grammatik, ausdruck, orthographie an der tafel anstreichen. Danach erfolgt die nennung noch weiterer fehler, die auch durch striche an der tafel bezeichnet werden, und dann die erörterung der fehler durch die ganze klasse, die feststellung des richtigen. Damit werden gleichzeitig übungen im ausdruck verbunden, ersetzung eines ausdrucks durch einen anderen. Dabei werden manchmal von den schülern bei leichteren sachen im nu eine ganze anzahl verschiedener ausdrücke angegeben, und gerade das ist von der größten wichtigkeit, daß die schüler lernen, in der sprache selbst sich zu bewegen, die gedanken mit ihnen vertrauten worten und ausdrücken zu bekleiden. Beim durcharbeiten des schriftlichen wird wert darauf gelegt, daß auch die neuen ausdrücke mit erscheinen. Hat sie der schüler umgangen, da sie noch nicht fest gehaftet haben, so werden sie noch festgestellt und eingesetzt. Es ist dringend notwendig, viele tafeln zu haben, damit viele schüler schreiben können unter fortwährendem mitarbeiten aller anderen. Der lehrer muß sich verpflichtet fühlen, in jeder stunde und möglichst viel schreiben zu lassen.

Bei der schriftlichen darstellung bekommen die schüler nun auch einzelne aufgaben; es werden synonymische bemerkungen gemacht, sprachgeschichtliches und etymologisches festgestellt, ableitungen gebildet, das grundwort herausgesucht usw. Das wird immer wieder geübt, so daß sich in kurzer zeit wiederum ein bild der grammatik und dessen, was damit zusammenhängt, in lebhafter weise im anschluß an den sprachstoff ergibt.

Diese übungen können viel sorgfältiger gemacht werden, wenn

die schüler den stoff zu hause vorbereitet haben. Von den neuesten hülfsmitteln, die wir jetzt besitzen, den schulausgaben mit einsprachigen anmerkungen, wie solcher seit dem leipziger neuphilologentage viele erschienen sind, die die arbeit bedeutend erleichtern, sieht der redner dabei noch ab. Die schüler bekommen den Larousse in die hand, der sehr gut ist, und mit dem sie von tertia an vertraut werden. Sie suchen die unbekannten wörter und wendungen auf und schreiben die erklärungen in ein präparationsheft hinein. Wenn sie einen ausdruck nicht verstehen, so haben sie den lehrer um auskunft zu bitten. Wir wollen aber keine prinzipienreiterei treiben. Geht die erklärung in französischer sprache mit zu großer umständlichkeit vor sich, so wird das deutsche wort gesagt, und die schüler können sich in diesem falle sogar das deutsche wort in ihr präparationsheft schreiben. Die präparation muß so sein, daß die schüler die neuen ausdrücke sofort im satzzusammenhange angeben können; sie ist nichts wert, wenn der schüler bloß das betreffende wort sich aufgeschrieben hat. Am schluß der stunde müssen übrigens die schüler rechenschaft ablegen, was sie mit dem lehrer erarbeitet haben. Die darauf verwendete kurze zeit ist nicht verloren, sie erleichtert die arbeit zu hause, sie bedeutet weniger präparation, und wir müssen danach streben, daß wir die häusliche arbeit vermindern; die hauptarbeit muß in der stunde getan werden.

Nach alledem wird das ganze gelesen. Auf die aussprache, das tadellose lesen im tonfall der fremden sprache muß rücksichtslos gehalten werden, damit nicht in den oberklassen wieder verloren geht, was wir in den unteren mühsam errungen haben.

Die inhaltsangabe geschieht entweder so, daß die schüler sich gegenseitig fragen über den inhalt, oder daß man einen schüler vor der klasse das ganze abfragt, oder es wird die form der nacherzählung gewählt; das anschreiben an die tafel muß sich aber wiederum regelmäßig anschließen.

Ist ein größerer abschnitt durchgearbeitet worden, so kommen größere zusammenfassungen, natürlich auch mit sacherklärungen. Der lehrer hat die pflicht, so mit den schülern zu sprechen, den stoff so mit ihnen zu verarbeiten, daß sie ihn verstehen. Ist er also noch nicht so weit, um in der fremden sprache zu interpretiren, oder ist der stoff schwierig, etwa abstrakt, dann wird er zur muttersprache zurückgehen.

Nun ein wort zu den musterübersetzungen, die in Leipzig so betont worden sind. Von zeit zu zeit werden besonders charakteristische stellen aufgegeben zu einer guten darstellung in der muttersprache, und da wird sehr genau vorgegangen; was die herren nach der anderen methode dauernd tun, tun wir gelegentlich, aber gründlich und von den verschiedensten gesichtspunkten ausgehend. Auch sonst müssen die schüler gewappnet sein, wenn sie aufgerufen werden, einen satz deutsch zu geben.

Eine besonders wichtige aufgabe ist, daß die schüler lernen — und bei der allgemeinen lektüre wird das gehen, bei der poetischen, wenn sie nicht zu abstrakt ist, meist auch —, so schnell wie möglich den gegebenen sprachstoff zu erfassen und womöglich nach einem male wiederzugeben. Dabei werden die schüler selbstverständlich nicht dieselben ausdrücke gebrauchen, denn sie haben das stück nur einmal gehört; sie sollen sich auch nicht sklavisch anlehnen, sondern aus der fülle des erworbenen sprachschatzes heraus die in ihnen wachgerufenen gedanken in ein sprachliches gewand kleiden, ähnlich wie im betrieb der muttersprache. Der schüler wird also gewöhnt, immerwährend die aufmerksamkeit auf den inhalt dessen zu lenken, was der lehrer vorträgt, oder was er selbst liest; er ist sich bewußt, daß er über das gehörte, über das gelesene noch in derselben stunde rechenschaft ablegen muß. Es ergibt sich also eine dauernde aufmerksamkeit auf den inhalt der sprache, und mit diesem inhalt lernt er gleichzeitig den sprachlichen ausdruck. Ist das nicht eine sehr wesentliche arbeit? Liegt darin nicht eine geistige schulung in der erfassung des gesprochenen wortes? Ist hiermit nicht zugleich eine vorbereitung für unsere ganze tätigkeit im leben gegeben, wo wir im verkehr fortwährend genötigt sind, aufeinander zu achten, zu hören, zu erfassen? Wir leisten also hier eine arbeit, die für die allgemeine geistige bildung des menschen von außerordentlichem werte ist. Und wenn entgegengehalten wird: ja, aber es fehlt die übersetzung ins deutsche — kommt diese schulung, die wir in der neuen sprache dem schüler angedeihen lassen, nicht auch dem deutschen zugute? Wird der schüler, der gewöhnt wird, immer neue wendungen zu bringen, eine große beweglichkeit des ausdrucks zu zeigen, nicht auch schließlich dasselbe im deutschen leisten? Wenn ich die spracherlernung durch das übersetzen begründen will, so führe ich die schüler fortwährend zwischen zwei sprachen hin und her. Kann der schüler dabei — können wir es? — auf den inhalt achten? Wenn wir einen französischen text ins deutsche übertragen, dann müssen wir fortwährend nach einem einigermaßen anständigen deutschen ausdruck suchen; dann erst können wir daran denken, den inhalt zu erfassen. Welche zeit geht dabei verloren, und wir haben so wenig zeit und können nie mehr zeit bekommen, denn die schüler sind auch überbürdet. Wenn also die schüler die übersetzungsarbeit auszuführen haben, so schwanken sie fortwährend zwischen zwei sprachen hin und her. Wir hemmen dadurch die erlernung des französischen und englischen, das ist eine tatsache, die niemand leugnen kann. Wir haben unsere muttersprache sehr lieb, und es soll uns niemand bestreiten, daß wir keine guten deutschen wären. Wenn ich aber weiß, daß ich durch diese tätigkeit dem deutschen nicht nütze und dem französischen und englischen schädigend entgegentrete, dann soll ich mich doch soviel wie möglich bemühen und dazu ausbilden, in der sprache selbst zu arbeiten.

Der redner weist hin auf eine erst kürzlich erschienene hervo ragende schrift *Der psychologische zusammenhang in der didaktik d neusprachlichen reformunterrichts* von dr. Eggert in Frankfurt a. M einem schüler Wundts (in der Sammlung von abhandlungen aus de gebiete der pädagogischen psychologie und physiologie, herausgegeb von Ziegler und Ziehen), die das von ihm ausgeführte ausdrücklic begründet.

Am meisten erkennt man, was auf diesem wege geleistet wir wenn man im auslande lektionen in der muttersprache beiwohnt. I ist ein außerordentlicher unterschied: diejenigen schüler, die auf de wege deutsch gelernt haben, den wir vertreten, sind imstande, gewan zu sprechen, wirkliches deutsch, das uns deutsch klingt; diejenig aber, die fortwährend das übersetzungsverfahren angewandt habe kommen selten zu einer klangvollen, wirklich deutschen aussprach (Der redner führt erfahrungen an, die er beim hospitiren bei profes Schweitzer in Paris und rektor Palmgren in Schweden gemacht ha

Wenn wir unsere schüler dazu bringen wollen, daß sie spät französisch und englisch gern weiter treiben — und so soll es do wohl sein —, dann müssen sie dazu geführt werden, daß sie das fra zösische und englische verstehen, ohne es ins deutsche zu übersetze Es muß das lesen mit dem verstehen zusammenfallen. Dazu komm sie nicht, wenn wir in derselben stunde deutsch und die fremde sprac fortwährend durcheinanderwerfen. Der schüler wird dabei gewöhi immer wieder den sinn festzustellen durch die muttersprache. We wir wirklich die ausbildung für das leben im auge haben, müssen w die schüler so schulen, daß sie das französische und englische aus si selbst heraus verstehen. Kommen dann fremde ausdrücke und wör vor, so werden sie wohl in der lage sein, auch diese aufzusuchen u nachzuschlagen.

Das sprechen der fremden sprache ist uns nicht selbstzwe sondern mittel zum zweck, zu einem schnelleren eindringen in sprache. Natürlich werden wir nie in der fremden sprache das reichen wie in der muttersprache, aber die wenigen gelegenheiten, uns geboten werden, müssen wir ausnützen und den wortschatz weitern. Es ist etwas außerordentlich wertvolles und bedeutendes, angehörigen eines fremden volkes in verkehr zu treten und ihres geis entwickelung auf uns wirken zu lassen. Diese freude müssen wir al auch unseren schülern gönnen, daß, wenn einmal ein leibhafti franzose oder engländer zu ihnen kommt, sie wenigstens einen teil v dem verstehen, was er sagt.

Der redner schließt unter anführung einiger stellen aus Sallwü *Fünf kapiteln von der erlernung fremder sprachen* und besonders geheimrat Münchs schriften, die seine ausführungen unterstützen u bekräftigen.

(Lang anhaltender beifall.)

Die besprechung des vortrags, der ohne zweifel den höhepunkt :r kölner verhandlungen bildet, leitet ein

prof. Schweitzer-Paris. Er gibt der überzeugung ausdruck, daß :h jeder fremdsprachliche text in der fremden sprache erklären lasse. ıch in der muttersprache werde ja schließlich das abstrakteste ver- ınden; die abstrakte sprache entwickle sich aus der kindersprache mählich heraus. Gelingt es dem lehrer nicht, das verständnis in der ımden sprache zu erzielen, so liegt das entweder an seiner noch genügenden beherrschung des fremden idioms oder daran, daß die wählten stücke in die höhere schule noch nicht gehören. Werke, ren verständnis dem 18jährigen schüler noch verschlossen ist, dürfen ı unterrichte nicht behandelt werden. Wenn wir nach dem erreich- ren streben, werden wir das erreichbare auch erreichen.

Prof. dr. Schröer teilt mit, um von vornherein mißverständnisse vermeiden, daß herr oberschulrat dr. Waag nach einer ihm gegen- ıer getanen äußerung im prinzip vollständig auf dem Walterschen ındpunkte stehe. Oberschulrat Waag habe zwar das übersetzen in e muttersprache empfohlen; wie oft das aber geübt werde, und in ılchem maße, das hänge von der klasse und auch davon ab, ob der hrer der fremden sprache zugleich lehrer des deutschen sei.

Prof. dr. Wendt-Hamburg sieht durch diese erklärung seine — ımals allerdings ironisch gemeinte — behauptung bestätigt, daß ie reformer und die anhänger der alten methode gar nicht so weit ıseinander sind.

Auf das referat des direktors Walter eingehend, bemerkt er, daß : mit diesem über die behandelte frage oft konferirt hat; er mache ı genau so wie er, — nur mache er es eigentlich ganz anders. Das ıi eben der vorteil dieser methode, daß der individualität des lehrers in spielraum gelassen werde, wie er bei der alten methode ausgeschlossen ei. Unser temperament findet hier volles genüge, der unterricht ıt für lehrer und schüler das gegenteil dessen, was man als langweilig ezeichnen könnte.

Der aufforderung Walters, der aussprache größte aufmerksamkeit uzuwenden, schließt sich redner vollkommen an. Sie müsse in unserm biturientenexamen zu einem wichtigen prüfungsgegenstande werden.)er kleine Larousse sei geradezu das lieblingsbuch der schüler in den nittleren und oberen klassen, ihr liebster reisebegleiter im betriebe ler fremden sprache. Die schwierigkeit, die abstrakta in der fremden ıprache zu erklären, findet redner nicht so groß. Für den lehrer, der ıeine schüler kennt, genügt oft eine bloße anspielung, etwa auf persön- liche eigenschaften derselben, um ihnen ein abstraktes wort deutlich zu machen.

In einem punkte stimmt redner mit dir. Walter nicht überein: die fähigkeit, aus der fremden sprache in die muttersprache zu über- setzen, müsse unter allen umständen da sein, in jedem momente müsse

der schüler auch einen schwierigen satz ins deutsche übersetzen könne
In Hamburg seien in gegenwart des schulrats, indem man z. b. obe
sekundaner, die seit sechs jahren überhaupt niemals aus dem französische
ins deutsche übersetzt hatten, einen schwierigen französischen text in
deutsche habe übersetzen lassen, dafür die schlagendsten bewei
gesammelt worden. Selbst die weniger begabten schüler würden vo
der Walterschen methode in ganz anderer weise gepackt, als bei de
übersetzungsmethode möglich ist. Sie verbürgt gute leistungen, freud
am lernen und ruft einen kontakt geistiger und gemütlicher art zwische
lehrer und schüler hervor, um den uns die alten sprachen wirklich
beneiden können.

Geheimrat prof. dr. Münch hat den eindruck, einmal, daß direkto
Walters heutige ansprache die anregendste gewesen sei, die er vo
ihm gehört, und dann, daß dieser von jahr zu jahr fortschreite in der all
gemeinen erfassung der aufgabe in höhe und tiefe. Er glaubt, daß
jetzt eine verständigung zwischen den beiden parteien sich anbahnt
„Es sind gewichtige punkte, in denen man sich durchaus nicht ver
stehen wollte, doch allmählich so geklärt, daß ich hoffe: der gan
kampf wird schließlich zu einem frieden führen, zu einem neue
stadium des unterrichtens. Daß aus der reformmethode vieles übe
nommen werden muß, wird wohl kaum mehr irgendwo geleugnet werde
Aber andererseits haben doch auch unsere führenden reformer wiede
sehr viel konzedirt von dem, was anfangs zurückgewiesen zu werde
schien."

Der redner erinnert dann daran, daß in Breslau vor zwei jahre
als thema im vordergrunde stand: Was kann und soll geschehen, dam
die neusprachlichen lehrer sich möglichst vollkommen ausbilden könne
Das müsse auch heute das größte anliegen für alle sein, daß di
öffentlichen einrichtungen ergänzt werden, daß recht viel fachlehr
sich möglichst weit vervollkommnen können, also: vermehrung de
auslandstipendien, gelegenheit zum gegenseitigen hospitiren, vervol
kommnete einrichtungen zur förderung der studirenden und zur au
bildung der lehrer. Er würde es für wünschenswert halten, daß d
neuphilologentag seine wünsche in diesen beziehungen durch ei
resolution wieder in erinnerung brächte

Oberschulrat dr. Waag bekennt sich als überzeugten freund der ne
sprachlichen schulen und als bewunderer des verfahrens des direkto
Walter. Er hebt weiter hervor, daß über den unterricht in den unte
klassen alle einig sind: der muß direkt sein, und auf die unte
klassen beziehen sich Sallwürks *Fünf kapitel.* Eine gewisse differe
besteht nur in den mittel- und oberklassen, aber es ist nur e
quantitativer unterschied. Mit großer freude habe er von direkt
Walter gehört, daß er den wert des übersetzens schätzt und es üb
Auch er, redner, habe keineswegs gesagt, es müsse *immer* überset
werden, und habe das auch niemals von einem lehrer verlangt, wol

aber habe er verlangt, daß die schüler bei bestimmten texten, die sie genau behandelt haben, eine schöne übersetzung geben können, und wenn er darauf so sehr bestanden habe, so sei das aus wärmstem interesse für die neusprachlichen schulen geschehen, denn er habe oft die erfahrung gemacht, daß gebildete männer über sie geringschätzig denken, weil das übersetzen von manchen ganz daraus entfernt werden soll. Und das sei nicht ganz unbegründet. Unsere schüler sollen in der lage sein, die texte schön zu übersetzen, sonst haben sie einen mangel in ihrer ausdrucksfähigkeit. Man kann verlangen von einem durchgebildeten menschen, daß er seine gedanken, wenn es nötig ist, in vollendeter weise auszudrücken vermag; diese kunst muß geübt werden; sie kann auch im fremdsprachlichen unterricht geübt werden, ohne daß die praktischen erfolge darunter leiden, und das verfahren, wie direktor Walter es vorgeführt habe, führe sicher zu *beiden* zielen. So bleibe vielleicht nur ein gewisser quantitativer unterschied, wie oft und mit welcher pflege des schönen ausdrucks die übersetzung geübt wird. Redner freut sich, konstatiren zu können, daß in dieser frage jetzt eine gewisse verständigung erzielt ist und nunmehr die mißverständliche auffassung des größeren publikums, als solle die übersetzung aus den neusprachlichen schulen ganz entfernt werden, jetzt kurzerhand zurückgewiesen werden könne.

Prov.-schulrat dr. Abeck möchte gleichfalls betonen, daß wir das übersetzen in die muttersprache nicht entbehren können. Wenn ein Walter oder ein anderer bedeutender pädagoge, der die fremde sprache vollständig beherrscht, der viel mit ausländern verkehrt, der eine ganz außergewöhnliche körperliche und geistige frische hat, wenn der das kann, dann können es andere noch lange nicht. Er selbst sei durch und durch reformer und habe sich bemüht, die forderungen der reform durchzuführen, aber davon, in der fremden sprache den fremden text zu erklären, habe er schließlich abgesehen, um nicht oberflächlich zu bleiben, und auch die mehrzahl unserer lehrer sei dazu nicht imstande; früher einmal ein jahr oder ein halbes jahr im auslande gewesen zu sein, genüge dazu nicht. Dazu gehöre eine große geistige frische, und die lasse sich schwer bewahren bei den großen anforderungen, die das amt an die neuphilologen stellt. Darum stimmt er geheimrat Münch durchaus zu: es muß den neusprachlichen lehrern erleichtert werden, ohne eigene große geldopfer — und außerhalb der ferien! — ins ausland zu gehen, auch muß die arbeit, die ihnen zugemutet wird, eingeschränkt werden, und wenn das geschieht, dann werden die neuphilologen eher imstande sein als jetzt, nach dem Walterschen vorbilde zu unterrichten.

Prof. dr. Klinghardt ist ebenfalls der meinung, daß, wenn es auch direktor Walter kann, es doch recht viele andere geben wird, die nicht imstande sind, den unterricht in dieser lebendigen weise zu erteilen. Schon die wahrung der disziplin sei dabei eine schwierige sache, weil

die schüler zu lebendig werden. Solange die reformmethode noch nicht so vereinfacht ist, daß auch der durchschnittslehrer danach ohne zu große mühe unterrichten kann, solange ist sie nichts für die allgemeinheit Es ist pflicht der reformer, die in die öffentlichkeit hineintreten, ihre methode immer mehr auf einfache prinzipien zu bringen. Die zukunft der reform steht und fällt damit, ob die methode so gestaltet werden kann, daß auch der mittelbegabte und selbst der langweilige lehrer danach unterrichten kann. Schwer sei die arbeit auch für einen reformer, wenn an seiner schule die kollegen nach grammatischer methode unterrichten; dabei etwas zu erzielen, sei auch eine schwierige, noch zu lösende aufgabe. Der forderung Walters, eine ganze anzahl wandtafeln zu benutzen, würden sich an vielen anstalten mancherlei hindernisse entgegenstellen.

Die mehrfach aufgestellte behauptung, daß es schwer sei, in der fremden sprache neue, besonders abstrakte ausdrücke zu erklären, läßt redner nicht gelten; der lehrer müsse im deutschen doch auch die abstrakten begriffe erklären können, einem kinde schon; mehr mühe oder intelligenz erfordere das in der fremden sprache auch nicht. — Er erregt damit ziemlichen widerspruch.

Prof. Holzer-Heidelberg ist mit den erfolgen der benutzung des Larousse sehr zufrieden, nur hat er an dem buche auszusetzen, daß der druck schlecht ist.

Prof. dr. Hartmann-Leipzig teilt die anschauungen, die Walter entwickelt hat, auch als gymnasial-schulmann durchaus und glaubt nicht, daß sie dem humanistischen grundprinzip des gymnasiums abbruch tun. Er wendet — in den grundlinien — dieselbe methode an und hat in einer schon ziemlich langjährigen erfahrung damit gefunden, daß das interesse, das die schüler am unterrichte nehmen, dabei ganz bedeutend wächst. Es ist auch keine frage: Es ist ein großer unterschied, ob die worte, die im laufe einer unterrichtsstunde an die ohren der schüler schlagen, zu 10 % oder zu 90 % etwa der fremden sprache angehören. Natürlich sind gymnasiasten in der sprechfertigkeit nicht zu derselben übung zu bringen wie realgymnasiasten, aber das streben wir auch nicht an. Auch hier ist die sprechmethode nicht das endziel, sondern ein mittel zum zweck. Der redner hat auch gefunden, daß die gymnasiasten, die in der hauptsache auf dem wege der direkten methode bei der schriftstellerlektüre ausgebildet waren, bei der maturitätsprüfung schließlich durchaus nicht schlechter übersetzten als andere, die von anfang an im wesentlichen übersetzt hatten. Sobald normale schüler einen fremdsprachlichen text verstehen, werden sie ihn auch übersetzen können, wenn auch nicht immer schön; aber daraus, daß sie in einem konkreten falle nicht immer schön übersetzen, folgt durchaus noch nicht, daß sie sich ihrer muttersprache unter anderen umständen nicht gewandt bedienen können. Solange sie übersetzen, steht das muttersprachliche element unter einer art von bann und kommt

icht zur geltung, und dieselben schüler, die hierbei gewisse stilversehen egehen, drücken sich unter anderen umständen ganz gewandt aus.

Der redner bittet schließlich diejenigen kollegen, die mit der Walterschen methode noch keinen versuch gemacht haben, sie doch inmal längere zeit zu verwenden und erfahrungen damit zu sammeln, unächst mit leichteren schriftstellertexten; dann werde von selbst ie kraft in der kunst des erklärens wachsen, und die herren würden icht unbefriedigt sein.

Direktor dr. Hausknecht hält die frage der übersetzung für eine age des pädagogischen taktes. Die größere oder geringere anwendung r übersetzung ist abhängig von drei faktoren: von der schwierigkeit s vorliegenden fremdsprachlichen textes, von der art der schülereneration und von der befähigung und der augenblicklichen disponirtit des lehrers.

Die schwierigkeit der von Walter vertretenen unterrichtsweise ist was übertrieben worden; es gilt hier mehr als wo anders das wort: *docendo discimus.* Wer an sich arbeitet, wird es nach dieser methode ald ohne große anstrengung — mit großer anstrengung allerdings im nfang — wenn nicht zur meisterschaft, so doch zu einer ihn selbst efriedigenden fertigkeit bringen. Allerdings, die muttersprache kann icht ausgeschlossen werden, es muß übersetzt werden, es muß ber nicht alles übersetzt werden, und es kann viel mehr unübersetzt eiben, als derjenige wohl annimmt, der noch nicht nach dieser ethode unterrichtet hat.

Es liegt eine große geistige schulung darin, wenn der ganze gische zusammenhang, in dem eine stelle steht, erfaßt wird, nicht oß in der muttersprache, sondern namentlich auch in der fremden rache; es ist eine ganz besondere geistige zucht damit verbunden, enn der schüler angehalten wird, unter kundiger führung des lehrers inen gedanken in fremder zunge ausdruck zu geben.

Es ist eine sache des pädagogischen taktes, immer mit den schülern durchaus in fühlung zu bleiben, daß man darüber klar ist, ob sie e sache verstanden oder nicht verstanden haben, und die möglichkeit s gebrauchs der muttersprache in schwierigen fällen bleibt ja noch mmer. Die schwierigkeit der methode ist nicht zu groß für den nst wollenden.

Dr. Reichel-Breslau teilt mit, daß sich an seiner anstalt an stelle s Larousse das *Petit dictionnaire de la langue française* von Larive d Fleury gut bewährt hat. Das büchlein zeichnet sich einmal durch uten druck und dann dadurch aus, daß das französisch-französische örterbuch und der biographisch-historisch-geographische teil ineinander earbeitet sind.

Prof. dr. Scheffler-Dresden fügt dem hinzu, daß er Gaziers wörteruch als ganz vorzüglich kennen gelernt hat.

Direktor Dörr-Frankfurt ist der meinung, daß der beste vorteil,

der für den lehrer herausspringt aus diesem unterrichte von auge zu auge nach Walterscher art, für das herz gewonnen wird; wertvoller als die geistige schulung, die damit verbunden ist, ist die herzliche beziehung, die herauswächst aus dem, was so getan wird im geistigen und gemütlichen wettstreit zwischen lehrer und schülern. Die schüler wollen ihr bestes geben, und ebenso tut es der lehrer. Die anforderungen allerdings, die an den lehrer gestellt werden, sind außerordentlich groß, und deshalb müssen wir dafür sorgen, daß uns die last noch in anderer hinsicht erleichtert wird, damit wir soviel geistige und gemütliche frische in unsern unterricht mit hineinbringen können, daß der elektrische funke immer vom lehrer zum schüler und vom schüler zum lehrer springen kann; wir gewinnen damit einen vorteil für schule und leben.

Prof. dr. Wetz-Freiburg hat den eindruck erhalten, daß nicht nur sehr wenige lehrer imstande sein werden, das von dir. Walter geforderte zu leisten, sondern daß auch die ansprüche, die den schülern zugemutet werden, ganz außerordentlich hoch sind.

Es handle sich auch weniger um das quantum der übersetzungsübungen, als vielmehr um die qualität der autoren, die behandelt werden, und seine erfahrungen machen ihn bedenklich, ob ein schwieriger autor so behandelt werden kann. In den an seine litterar-historischen vorlesungen sich anschließenden übungen hat er gefunden, daß der mangel an grammatischer schulung sich rächt, und darum sei er leider genötigt, viel öfter als früher die probe zu machen, ob das nötige verständnis vorhanden sei, indem er übersetzen lasse.

Prof. Hoffmann-Gent wünscht, daß in einer resolution zum ausdruck gebracht wird, daß der XI. deutsche neuphilologentag der ansicht ist, daß in den oberen klassen der fremdsprachliche unterricht in der fremden sprache selbst erteilt werden soll, daß aber die übungen in der muttersprache dabei nicht entbehrt werden können. Der grad, die ausdehnung dieser übersetzungen ist sache der individuellen verhältnisse.

Direktor Walter spricht im schlußwort seinen dank aus für das interesse, das seinem vortrage und den daran angeknüpften lehrreichen ausführungen gezollt worden ist. Er weist noch einmal auf die schon erwähnte schrift von Eggert hin, die wie keine andere vor ihr die psychologische seite der spracherlernung behandle, empfiehlt das studium des buches und das anstellen von versuchen. Man dürfe nicht so skeptisch denken wie schulrat dr. Abeck, der selber eine große vollkommenheit in der methode erlangt und viele tüchtige lehrer unter sich habe, die ihr durchaus gewachsen seien.

Er führt verschiedene hilfsmittel, z. b. zur befestigung und erweiterung des wortschatzes, schulausgaben usw. an, die dem lehrer die arbeit erleichtern können; die hauptsache sei aber immer, was dr. Borbein hervorgehoben habe: man entlaste uns von der zweiten sprache und gebe uns die möglichkeit, uns nur mit *einer* gründlich

beschäftigen. Auch den direktoren möge ans herz gelegt werden, nn möglich den neuphilologen, in den oberen klassen wenigstens, r mit *einer* sprache zu betrauen.

Groß seien die bemühungen des auslandes um vervollkommnung r methode. Drei seiner schüler sind gegenwärtig in Frankreich als *sistants allemands* an höheren schulen tätig; sie rühmen, wie außerdentlich eifrig und tüchtig die französischen kollegen mit ihnen rbeiten; und welchen wert die französische regirung auf das geprochene wort legt, ist ja aus dieser anstellung junger deutscher lehrer chon zu entnehmen.

Er kommt noch einmal auf die frage des übersetzens zurück: Vir wollen das, was wir übersetzen, gut übersetzen, bei anderem die nuttersprache nur zum verständnis heranziehen, wenn es nicht anders eht. Sind freilich die werke noch schwieriger, dann werden wir noch nehr zum deutschen greifen müssen. Wenn Sie aber lektüre mit *fortwährendem* übersetzen treiben, wo bleibt dann die gelegenheit, in der remden sprache sich zu üben? Die haben Sie nicht, wenn Sie alles ns deutsche übersetzen; Sie sollen auch französisch treiben.

Redner dankt schließlich oberschulrat dr. Waag für seine entgegenommenden erklärungen, ferner geheimrat dr. Münch, „unserem altmeister", der schon so viel getan hat zur förderung der bewegung und um ausgleich der gegensätze. „Wir werden ihm zu dauerndem dank erpflichtet sein, wenn er uns eint: das, was uns trennt, zurücktreten ißt und, was uns verbindet, hervorhebt.

„Wir werden getragen durch die liebe zu unserer jugend, durch ie liebe zu unserem vaterlande. Denen wollen wir unsere kraft idmen; wir wollen, jeder so gut er kann, uns auszubilden suchen und nsere jugend dazu führen, daß sie in dem wettkampfe nicht zurückleibt, daß sie gelangt zum verständnis des gesprochenen wortes und icht zum oberflächlichen schwatzen, sondern zum eindringen in den eist und die kultur des fremden volkes." (Lebhafter beifall.)

Nach einer kurzen pause wird zu dem vortrage, dem letzten, der auf em programm steht, von *obl. dr. Löwisch-Eisenach* über *Die litterarische, olitische und wirtschaftliche kultur Frankreichs in unserer französischen lassenlektüre* übergegangen. Er umfaßt eine solche fülle von anregungen nd gedanken, daß wir darauf verzichten, den inhalt skizziren zu wollen; ir verweisen auf den vortrag selbst, der in den *N. Spr.* zum abdruck elangen wird.

Direktor dr. Unruh-Breslau gibt darauf seinen *Bericht über die ufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten ktüreplanes.* Mit der aufstellung eines solchen kanons ist vom 10. neuhilologentage der breslauer verein beauftragt worden.

„Die frage hat seit der breslauer tagung an interesse nicht veroren, sondern sie ist brennender geworden als je. Das wachsende nteresse hat sich darin gezeigt, daß auf direktorenversammlungen

dieser gegenstand besprochen worden, und daß hier im Rheinlan selbst der beschluß gefaßt worden ist, einen ausschuß einzusetzen, (für die Rheinprovinz wenigstens die kanonfrage löst. In schulschrift ist die frage bis in die neueste zeit behandelt worden. „Diese umstän zeigen, daß es die höchste zeit ist, daß auch der neuphilologentag a vertreter der ansicht aller fachlehrer ein wort mitspricht und zeig in welchen allgemeinen bahnen die regelung, die in einzelnen schule und provinzen begonnen hat, sich bewegen muß, damit wirklich ei einheitliche lösung dieser frage in ganz Deutschland herbeigeführt wir Ja, die debatte des heutigen tages hat noch einen grund klar gele für die notwendigkeit eines solchen kanons, denn der friede und d harmonie, die so schön am schluß der vorigen debatte herausklange haben einen prinzipiellen gegensatz übertönt, der nur von *einem* redn hervorgehoben wurde: Wenn der gebrauch der fremdsprache auf d oberstufe das schönste und vollkommenste ist, was der neusprachlicl unterricht leisten kann, so ist die gefahr vorhanden, daß zu gunst dieses zieles das niveau der lektüre herabgesetzt wird, weil diejenig lehrer, die selbst nicht in der lage sind, einen schwierigen stoff in d fremden sprache zu behandeln, naturgemäß nach einer leichteren lektü suchen werden; es ist gefahr vorhanden, daß dadurch das bildung niveau namentlich der lateinlosen anstalten herabgedrückt wird, ur daß die schüler kaum zu der erkenntnis kommen, daß auch die fremd nationen große geister hervorgebracht haben, die in ihren anschauung und ihrem gedankenreichtum den deutschen ebenbürtig sind."

Der breslauer ausschuß hat nur die französische lektüre berüc sichtigt, weil die arbeitslast für *einen* ausschuß in einem zeitraum v zwei jahren zu groß war; außerdem wird ja die prinzipielle frage, d zunächst für die französische lektüre entschieden werden soll, imm auch dem englischen kanon zu gute kommen.

Die weiteren ausführungen des redners bewegen sich in de rahmen seines aufsatzes im aprilheft der *N. Spr.*, in dem er die a schauungen des breslauer ausschusses niedergelegt und in einer anza von leitsätzen formulirt hat.

Es schließt sich an der bericht von *prof. dr. Kron-Kiel* über d tätigkeit des ausschusses für den neusprachlichen lektürekanon.

Einen schweren verlust hat seit dem letzten neuphilologenta der ausschuß durch den am 28. oktober 1902 ganz unerwartet erfolgt tod des unermüdlichen leiters der englischen abteilung, prof. H. Müll in Heidelberg, erlitten. An seine stelle ist prof. dr. Scherffig-Zitt getreten.

An arbeit hat es in der berichtszeit nicht gefehlt. Die ergebni sind folgende: An französischen gutachten liefen 239 annehmbare zet über 123 ausgaben ein; von diesen 123 ausgaben wurden 60 als brauchb erkannt, 23 als bedingt brauchbar, 7 als unbrauchbar, betreffs (übrigen wichen die urteile voneinander ab. Für das englische si

133 zettel über 80 ausgaben eingelaufen; es wurden 60 ausgaben brauchbar, 13 bedingt brauchbar, 5 unbrauchbar befunden; bei dem rest gehen die urteile auseinander. Ein abschließendes urteil über brauchbarkeit oder unbrauchbarkeit läßt sich jedoch noch nicht geben, da für viele ausgaben nur ein oder zwei gutachten vorliegen, drei übereinstimmende urteile aber zur endgültigen feststellung als das mindeste bezeichnet werden müssen.

Der ausschuß bittet darum, zumal die hochflut an neuerscheinungen anhält, um weitere vielseitige mitarbeit. Erforderlich ist aber, daß die begutachtung nach den „sichtungsgrundsätzen" erfolgt (*N. Spr.* V, 544—550, in bequemerer und übersichtlicherer fassung im französischen lektürekanon von 1902 enthalten oder vom vorsitzenden gesondert zu beziehen).

Neue geeignete mitarbeiter sind gewonnen worden; einzelne haben sich erfreulicherweise freiwillig gemeldet. — Die beiden 1902 neu ausgegebenen kanonhefte wurden viel begehrt, so daß die kosten schon aus dem absatz im erscheinungsjahr gedeckt waren; die abrechnung für 1903 liegt noch nicht vor; die verbandskasse hat aber aus dem unternehmen eine nicht unerhebliche einnahme zu erwarten.

Der referent spricht allen kollegen, die sich an der arbeit beteiligt haben, seinen herzlichen dank aus. An die verleger, die eine berücksichtigung ihrer neuerscheinungen wünschen, richtet er, da die mitglieder sich unmöglich alles selbst kaufen können, das ersuchen, solche neuausgaben in je drei postfertigen paketen an den vorstand der französischen bezw. englischen abteilung zu senden. Es wird dann für eine gewissenhafte prüfung sorge getragen werden. —

Es wird nunmehr in die besprechung der von dir. dr. Unruh vorgelegten leitsätze eingetreten, und zwar wird, da die leitenden gesichtspunkte schon auf dem X. neuphilologentage festgelegt worden sind, sogleich die spezialdebatte eröffnet.

Der erste satz: „Die zusammenhängende französische lektüre fängt am humanistischen gymnasium auf untersekunda, sonst in untertertia an", wird nach kurzer besprechung in der allgemeineren fassung angenommen: „Die lektüre zusammenhängender werke beginnt in der regel auf dem humanistischen gymnasium in obersekunda und bei den übrigen anstalten in tertia".

Der zweite satz lautet: „Eine in jedem semester wechselnde lektüre ist mit ausnahme der realgymnasien und reformrealgymnasien, wo das lateinische den betrieb der französischen grammatik einzuschränken erlaubt, nur für die oberstufe zu empfehlen".

Es werden im lauf der debatte, an der sich außer dem referenten besonders *prof. dr. Hartmann* beteiligt, mehrere abänderungen vorgeschlagen; angenommen wird der satz in der form „Eine in jedem semester wechselnde lektüre ist frühestens von untersekunda an zu empfehlen".

Zum dritten satze: „Die nur zur bereicherung des wortschatz und zur einführung in die umgangs- und verkehrssprache dienenc lektüre ist auf die tertien zu beschränken" äußert *prof. dr. Klinghart* grundsätzliche bedenken. Aneignung der realien sei doch gegenstan und ziel für alle klassen, ebenso aneignung der sprache. Für ih seien diese beiden ziele bis prima hinauf immer hauptgesichtspunkt bei der auswahl der lektüre gewesen.

Direktor dr. Unruh erwidert, gemeint sei nur, daß die lektür nicht *ausschließlich* vom gesichtspunkte der bereicherung des wort schatzes und der kenntnis der realien zu wählen ist.

Schulrat dr. Abeck berichtet bei diesem punkte über die tätigkei der kommission, die im Rheinland von der direktorenversammlun zum zwecke der auswahl der lektüre eingesetzt worden ist. Sie ha unter der leitung des redners gestanden und hat sich über folgend grundsätze geeinigt: Das erzieherische moment ist an die erste stell zu setzen; wir dürfen nur ein werk nehmen, welches wirklich di *humanitas* vermittelt, wenn wir überhaupt an lateinlosen anstalten m anderen konkurriren wollen. Die werke müssen sich beschäftigen m dem französischen volkstum. Sie sollen abgefaßt sein in mustergültig sprache, ein gesichtspunkt, der auf die bedeutenden werke des 18. jah hunderts natürlich nicht angewandt werden kann. Was nicht in jed beziehung diesen grundsätzen gerecht wird, soll angesichts der pla losen massenproduktion von schulausgaben rücksichtslos zurückgewies werden. Von vornherein ausgeschlossen wurden alle diejenigen werk die nur eine etwas aufdringliche lebensgeschichte erzählen, humoreske solche werke, die in irgend einer weise anstößig sind, ferner alle übe setzungen (z. b. der Grimmschen märchen), auf der oberstufe d vollanstalten als klassenlektüre alle inhaltlich minderwertigen stück in den mittleren klassen solche, die selbst in der gekürzten form w über den rahmen der für diese klassen zu bewältigenden lektüre hina gehen. Bei der auswahl der dramen sind nur ganz wenige als a nehmbar befunden worden. Das allerbeste ist *Mademoiselle de Seiglière*, das eigentlich jede schülergeneration kennen lernen soll Bei der auswahl der lektüre muß unter allen umständen an erster ste das erziehliche moment stehen. Daran schließt sich die rücksic darauf, daß die werke sich mit dem französischen oder englisch volkstum beschäftigen und in moderner sprache geschrieben sind.

Der dritte satz wird darauf unverändert angenommen.

Der vierte satz besagt: „Werke, die ausschließlich im dienste d topographie von Paris oder Frankreich stehen, sind als zu ermüde von der klassenlektüre auszuschließen und nur zur ergänzung hera zuziehen. Aus demselben grunde können geschichtswerke, die nur sinne von leitfäden geschichtliche kenntnisse übermitteln, nicht als z fortlaufenden klassenlektüre geeignet angesehen werden."

Schulrat dr. Abeck erklärt sich mit dem ersten teile der the

durchaus einverstanden — werke topographischer art könnten höchstens der privatlektüre zugewiesen werden —, aber nicht mit dem zweiten teile; Lamé-Fleury z. b. sei doch eine sehr geeignete lektüre für eine obertertia oder eine schwache untersekunda.

Direktor dr. Unruh gibt das zu, bemerkt aber, daß der nachdruck auf den ausdruck „leitfaden“ zu legen sei. Auszuschließen seien also z. b. alle werke, die dem schüler in einem halben jahre alle französischen könige von Ludwig IX. bis zu Ludwig XVI. und alle kriege, die sie geführt haben, vorführen.

Prof. dr. Klinghardt beantragt den zusatz, daß gleichfalls ausgeschlossen sind alle solchen texte, welche geeignet sind, die wünschenswerte annäherung der nachbarvölker zu hemmen.

Prof. dr. Hartmann unterstützt die anregung. Er sei ein grundsätzlicher gegner der berücksichtigung des deutsch-französischen krieges von 1870/71.

Direktor dr. Unruh ist mit der tendenz des zusatzantrages durchaus einverstanden, trägt dagegen kein bedenken, den krieg von 1870/71 nach *französischer* darstellung zu lesen.

Schulrat dr. Abeck möchte auch ausgeschlossen wissen humoresken, etwa werke von Mark Twain oder *Three Men in a Boat*; auch die sogenannten schulgeschichten erregen ihm bedenken.

Direktor dr. Unruh ist bereit, diese werke zu streichen.

Dr. Engwer-Berlin dagegen warnt davor, das wort „erziehlich“ in einem zu engen sinn zu fassen, *Three Men in a Boat* z. b. sei in einer schulausgabe, von unpassendem gereinigt, eine vortreffliche lektüre wegen der sprache und der realien und des gesunden humors, der es durchzieht. Diesen humor kennen zu lernen, sei auch erziehlich.

Prof. dr. Hartmann kann sich auch nicht ohne weiteres für ausschließung der schulgeschichten aussprechen. Die *Mémoires d'un Collégien* seien von seinen gymnasiasten mit großem interesse gelesen worden.

Der leitsatz wird unverändert angenommen. Der Klinghardtsche zusatzantrag wird, nachdem sich noch *obl. dr. Engwer-Berlin* dagegen ausgesprochen, weil der antrag zu weitgehend und die lektüre einer französischen darstellung des kriegs von 1870/71, wie der von Chuquet, nicht bloß angängig, sondern sogar nützlich sei, abgelehnt.

Es folgt der fünfte satz: „Es kommen von den für die schullektüre wichtigen gattungen zur geltung die historische prosa, die novelle oder der roman, das klassische trauerspiel, das lustspiel Molières und das moderne drama oder lustspiel.“

Prof. dr. Hartmann vermißt in dieser aufzählung die Lafontaineschen fabeln. Lafontaine ist der allervolkstümlichste schriftsteller Frankreichs, der berücksichtigt werden muß.

Direktor dr. Unruh bemerkt, die fabeln hätten nicht ausgeschlossen werden, sondern ihren platz in dem in aussicht genommenen, die lücken des kanons ausfüllenden lesebuche finden sollen.

Der leitsatz wird angenommen.

Es folgt der satz 6: „Die historische lektüre wird so gewählt daß der schüler einen einblick erhält in das mittelalter (kreuzzüge und rittertum), in die nationale und politische entwickelung Frankreichs bis Ludwig XIV. einschließlich, in die französische revolution und die kriege Napoleons I., in das zweite kaiserreich, vor allem den krieg 1870/71."

Prof. dr. Hartmann betont, daß die gymnasien wegen der zu verfügung stehenden beschränkten zeit die historische lektüre gleich mit Ludwig XIV. würden beginnen müssen.

Nach kurzer aussprache wird der satz in der von *prof. dr. Kühn Wiesbaden* beantragten allgemeineren form, daß an stelle der worte „in das zweite kaiserreich, vor allem den krieg 1870/71" gesetzt wird „in die geschichte des 19. jahrhunderts", angenommen.

Satz 7 schlägt die ergänzung der im kanon noch vorhandenen lücken durch ein lesebuch vor.

„Das lesebuch müßte enthalten:

1. Proben der wirklich bedeutenden schriftsteller der letzten jahrhunderte, insbesondere des 18., wie Voltaire, Rousseau Montesquieu.
2. Einige reden und briefe.
3. Gedrängte orientirende übersichten über die hauptepochen der französischen litteratur aus französischen originalwerken und kurze biographien, etwa von Corneille, Racine, Molière, La fontaine, Voltaire, Rousseau, Victor Hugo.
4. Eine kurze beschreibung von Paris und einige französische originalaufsätze über die bedeutendsten städte und über landschaftlich oder wirtschaftlich wichtige gegenden Frankreichs
5. Eine sammlung von fabeln und lyrischen gedichten, die geeignet ist, den schüler mit einigen hauptvertretern der französischen lyrik des letzten jahrhunderts bekannt zu machen.

Direktor Dörr hat bedenken gegen die gedrängten übersichten über die litteraturgeschichte.

Dazu bemerkt der *referent,* daß der ausschuß sich natürlich nicht gedacht habe, daß diese gedrängten übersichten eine fülle von namen und zahlen enthalten, sondern daß aus guten französischen litteraturgeschichten die hauptströmungen klargelegt werden sollen, die dem schüler einen einblick in die litteratur einer bestimmten zeit geben können.

Auch *obl. dr. Junker-Hamburg* bittet, diese litteraturgeschichtlichen angaben lieber wegzulassen; er fürchtet, es würden dann gar zu leicht worte statt sachen gelehrt. Litteraturgeschichte ohne proben sei durchaus zu verwerfen.

Direktor dr. Unruh ist der gleichen ansicht, erinnert aber daran daß diese übersichten über die litteratur natürlich nur auf der obersten

stufe zu benutzen seien, wo die schüler durch eine mehrjährige lektüre schon manche proben und beispiele kennen gelernt haben.

Prof. Gundlach-Weilburg, an die erwähnung Lafontaines anknüpfend, meint, daß nicht alle geeigneten schriftsteller durchgesprochen werden könnten. Die negative arbeit sei die wichtigste: Welche werke dürfen unter keinen umständen gelesen werden? in zweiter linie komme: Was muß jeder abiturient gelesen haben? in dritter erst: Was kann gelesen werden, wenn die zeit dazu übrig ist? Es könnten nur allgemeine gesichtspunkte aufgestellt werden, wie sie schulrat dr. Abeck vorgeführt habe. Jeder müsse für seine anstalt den kanon feststellen, denn die bedürfnisse der einzelnen anstalten seien verschieden. Nachher würde man auch für die provinzen solche zusammenstellungen machen können. Übrigens müsse man bei der auswahl der zu lesenden werke auch etwas auf das urteil der franzosen geben.

Prof. dr. Wendt glaubt, der ausdruck „lesebuch" sei irreführend. Es entstehe damit die frage, wieweit dieses buch eine chrestomathie sein soll. Der ausschuß meine ein hilfsbuch, und redner beantragt, dieses wort dafür einzusetzen.

Der referent ist damit ganz einverstanden.

Direktor Dörr erinnert an die forderung, daß unter allen umständen gute schriftsteller zu wählen sind, und daß man sich nicht, wenn schriftsteller ersten ranges nicht zu haben sind, mit solchen dritten oder noch geringeren ranges begnügt.

Es folgt die abstimmung. Der leitsatz wird mit der änderung, daß statt „lesebuch" „hilfsbuch" gesetzt und gesagt wird: „Das hilfsbuch könnte etwa enthalten . . ." angenommen.

Schulrat dr. Abeck legt wert darauf festzustellen, daß sein antrag, auch humoresken abzuweisen, wohl infolge eines versehens nicht weiter diskutirt worden und zur abstimmung gekommen ist, verzichtet aber auf nachträgliche behandlung dieses antrags.

Schluß der sitzung 2 uhr.

SECHSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Freitag, den 27. mai, nachmittag 5 uhr.

Vorsitzender prof. dr. Schröer leitet die beratungen ein durch eine ansprache, in welcher er auf die große wichtigkeit der für diese sitzung vorliegenden resolution dr. Borbeins über die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen hinweist. Er zeigt an bestimmten beispielen, wie verhängnisvoll die früher übliche vereinigung von französisch und englisch für die vertreter der beiden fächer an den universitäten gewesen ist, und behauptet, daß ihre verbindung an den schulen noch schwieriger sei.

„Wenn ich zurückdenke an die zeit, in der ich selbst schulmann gewesen bin, vor 20 jahren etwa, und die einblicke, die mir hier in Köln werden, wo ich in meiner stellung als direktor des seminars mit

oberlehrern direkt in intimere fachgenossenschaftliche beziehungen trete und die einblicke auf dieser tagung hier ins auge fasse, so muß ich Ihnen gestehen: Unsere oberlehrer von heute sind gar nicht zu vergleichen mit denen vor 20 jahren, was die leistungsfähigkeit anlangt und die fortschritte, die sie gemacht haben. Das müssen Sie gestatten einem persönlich unbeteiligten auszusprechen."

Dem gegenüber stehe aber die schwere sorge, wie es weitergehen kann. Das allerwichtigste sei die möglichkeit, ruhig zu arbeiten. In Köln bestehe wie in Frankfurt ein institut, das den wissenschaftlichen und praktischen bedürfnissen der neuphilologischen schulmänner entgegenkomme. Wenn der besuch dieser institute lange nicht der sei der dem bedürfnisse entspricht, so liege das nicht etwa an dem mangelnden interesse dafür, sondern daran, daß die neuphilologen so überarbeitet, so abgehetzt seien, daß es ihnen bei allem idealen wollen und streben einfach unmöglich sei, nach mühevollem tagewerk sich noch wissenschaftlicher fortbildung hinzugeben. Derselbe fall sei es mit den auslandsreisen, die, wenn sie in die ferien fallen, nur erneute schwere arbeit bedeuten. Anstrengende arbeit habe noch keinen menschen zu grunde gerichtet, aber zersplitterung der kräfte, hetze, sei auch bei einer geringeren arbeitszeit geradezu vernichtend für geist und körper. Darum sei es so überaus wichtig, daß die trennung der beiden fremdsprachen auch für die schule entschieden ins auge gefaßt und erstrebt wird.

Es liegt zunächst zur beratung vor eine resolution, die *direktor Walter* eingebracht hat, und die an mehreren stellen anregungen wieder aufnimmt, die geheimrat dr. Münch früher schon mehrfach gegeben hat. Sie lautet:

„In dem bewußtsein, durch vielseitigen neuen austausch von meinungen und erfahrungen die bedeutung des neusprachlichen unterrichts an höheren schulen nun um so bestimmter erfaßt und für eine gedeihliche entwickelung desselben gewissere wege vereinbart zu haben, glaubt der XI. allgemeine deutsche neuphilologentag auch die in den verhandlungen des X. tages besonders betonten äußeren bedürfnisse dieses unterrichts von neuem hervorheben und wiederum auf die notwendigkeit hinweisen zu müssen, daß die mit der verwaltung und fürsorge betrauten staatlichen und kommunalen behörden ihre bisherige dankenswerte hülfe in dem sinne der zum öfteren festgestellten forderungen und wünsche erweitern möchten.

„Dahin gehört:

„1. Vervollkommnung der einrichtungen für praktische ausbildung der studirenden der neueren sprachen an den universitäten (bezw. hochschulen) durch vervollständigung des systems der lektoren, allgemeine einführung von ausreichenden übungskursen usw.

„2. Erleichterung des aufenthaltes im ausland durch stipendien an angestellte oder der anstellung entgegengehende lehrer, wobei be-

sonders auch die zuerkennung des anspruchs auf halbjährlichen urlaub in bestimmten, etwa fünfjährigen zeitperioden dankbar zu begrüßen wäre, und wozu die begünstigung des von gewissen seiten des auslandes bereits angeregten und begonnenen austausches jüngerer lehrkräfte ein weiteres mittel sein würde."

Prof. dr. Christoph-München teilt dazu mit, daß der bayrische euphilologenverband in einer hauptversammlung zu ostern dieselben agen eingehend behandelt hat. Diese versammlung hat eine resolution eziell für Bayern gefaßt, in welcher gewünscht wird, daß an den ayrischen universitäten, die noch ohne lektoren sind, schleunigst lche angestellt werden möchten. Bezüglich der auslandsstipendien eht es insofern günstiger, als der bayrische landtag vor zwei jahren re zahl von 5 auf 17 vermehrt hat. Urlaubsgesuche, besonders wenn s sich um nur etwa zwei monate handelt, werden gern bewilligt, ohne ersönliche opfer für den nachsuchenden.

Prof. dr. Stengel schlägt vor, die resolution *en bloc* und ohne eitere debatte anzunehmen. Das geschieht einstimmig.

Dr. Borbein trägt nunmehr die resolution vor, die den hauptsinn eines vortrages über die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen usammenfaßt:

„Da die gleichzeitige wissenschaftliche, praktische und didaktische beherrschung von mehreren lebenden fremdsprachen neben der muttersprache die durchschnittliche leistungsfähigkeit eines lehrers übersteigt, so ist im interesse des neusprachlichen unterrichts zu wünschen, daß auch in Deutschland in zukunft die verbindung von französisch und englisch als studien- und lehrfächern nicht mehr grundsätzlich verlangt wird. Um der gefahr des fachlehrertums vorzubeugen, ist an der forderung eines zweiten hauptfaches festzuhalten, aber jedem vertreter einer der beiden fremdsprachen die volle freiheit zu gewähren, aus dem gesamtgebiet des gelehrten unterrichts ein seiner begabung und neigung entsprechendes fach auszuwählen."

Auch diese resolution wird einstimmig beschlossen.

Dr. Reichel-Breslau schlägt folgende resolution vor:

„In anbetracht der hohen arbeitslast, welche auf dem lehrer der neueren sprachen ruht, erklärt der XI. neuphilologentag es als dringend wünschenswert, daß bei aufstellung des stundenverteilungsplanes die dem neuphilologen zufallende korrekturarbeit, besonders in starken klassen und auf der oberstufe, gebührende berücksichtigung findet in sinngemäßer auslegung des einschlägigen erlasses des preußischen unterrichts-ministeriums."

Da von verschiedenen seiten betont wird, daß das, was in der solution gewünscht wird, schon üblich ist (Elsaß-Lothringen, Hamrg, Rheinland, königreich Sachsen), zieht der antragsteller die solution zurück, wünscht aber, daß sie im verhandlungsberichte den girungen zur kenntnis gebracht wird. *Prof. dr. Stengel* schließt sich iesem wunsche an.

Direktor Walter bedauert die zurückziehung, da besonders viele städte auf diese verhältnisse gar keine rücksicht nähmen. E notwendig bei der großen belastung der neuphilologen, daß etwas artiges, da leider eine allgemeine herabsetzung der stundenzahl alle lehrer nicht zu erreichen sei, zum ausdruck gebracht werde.

Der *vorsitzende* sagt zu, daß das verhandlungsprotokoll a regirungen zugehen werde; außerdem könne man beim näch verbandstage die sache nochmals aufnehmen.

Prof. dr. Christoph-München würde es begrüßen, wenn der näc neuphilologentag sich nochmals mit der angelegenheit befaßte; internationale kommission könnte vielleicht inzwischen zusamr stellen, welche bestimmungen in den einzelnen staaten in dieser sicht bestehen. —

Die von der internationalen kommission (unter vorsitz von] Potel-Paris) festgestellte resolution, die *obl. O. F. Schmidt-Köln* vort hat folgenden wortlaut:

„In der erwägung, daß das lebhafte bedürfnis vorliegt, unterstützung der fremdsprachlichen studien auskunftstellen in verschiedenen europäischen ländern einzurichten, beschließt kölner neuphilologentag,

„einen ständigen ausschuß aus vertretern der verschied länder zu bilden, der die aufgabe hat, im laufe der nächsten : jahre (bis zur 12. hauptversammlung in München 1906) unter he ziehung der einzelnen schon bestehenden vereine und verbände verschiedenen länder eine organisation für diese internation auskunfteien auszuarbeiten. Die mitglieder des ausschusses ha die vorarbeiten bis zur nächsten tagung soweit als möglich zu förd und sind auch schon vor festlegung der statuten bereit, nach mögl keit auskunft zu erteilen; jedem gesuch um auskunft ist eine gel von 60 pf. beizufügen.

„Dem vorberatenden ausschuß gehören vorläufig an: staat Fischer-Tiflis; prof. Hartmann-Leipzig; prof. Völcker und ol O. F. Schmidt-Köln; prof. Reitterer und prof. Glauser-Wien; p Breul-Cambridge; prof. Bauer-Bradford; obl. Ruuth-Gefle (Schwed prof. Hoffmann-Gent; prof. van Draat-Utrecht; prof. Sigwalt prof. Potel-Paris.

„Der ausschuß hat das recht der kooptation. Den vorsitz f prof. Potel, Paris, 19, Av. du Bel air.“

Die resolution wird einstimmig zum beschluß erhoben.

Es wird zur wahl der *mitglieder des kanon-ausschusses* geschrit Die gedruckt verteilte vorschlagsliste wird unter hinzufügung direktor Beckmann-Geisenheim, der schon früher fleißig mitgearb und sich nachträglich noch gemeldet hat, ohne debatte angenomı Die vorsitzenden, prof. dr. Kron und prof. dr. Scherffig, werden wie gewählt. Prof. Kron erklärt die annahme der wahl.

Direktor dr. Unruh bringt, damit das werk des breslauer kanonausschusses nicht unvollendet bleibt, folgende resolution ein:

„Der XI. neuphilologentag hält die aufstellung von listen für wünschenswert, überläßt aber die endgültige festsetzung der dabei zu berücksichtigenden werke dem XII. neuphilologentag."

Auf vorschlag *direktor Dörrs* wird statt „endgültig" das wort „weitere" gesetzt. In dieser form gelangt die resolution einstimmig zur annahme.

Es wird nunmehr das gedruckte programm erledigt, das nur geschäftliches enthält.

Prof. dr. Hahn-Köln trägt den revisionsbericht vor. Die kasse ist in sorgfältigster ordnung befunden worden. Vom IX. neuphilologentage ist ein bestand von 1079.16 m. vorhanden gewesen, der X. neuphilologentag hat eine einnahme von 3773.86 und eine ausgabe von 3429.34 m. gebracht, so daß am 20. november 1902 der kassenbestand 1423.68 m. betrug.

Prof. dr. Völcker bittet um einen beschluß des neuphilologentags in sachen des württembergischen verbandes, der sich weigert, für die jahre 1903/4 den erhöhten beitrag von 1.50 m. pro mitglied zu bezahlen.

Die angelegenheit wird nach einer aussprache, an der sich besonders *prof. Stengel* und *prof. Hartmann* beteiligen, durch folgenden beschluß erledigt:

„Der XI. neuphilologentag nimmt mit bedauern kenntnis von der stellungnahme des württembergischen verbandes und geht zur tagesordnung über."

Dem kassenwart wird mit bestem danke entlastung erteilt.

Obl. Schmidt-Köln erstattet sodann den geschäftsbericht, der eine übersicht über die tätigkeit des vorortes Köln, speziell zur vorbereitung des neuphilologentages, gibt.

Es folgt die beratung der vorliegenden anträge, zunächst des antrags des leipziger vereins betr. unterstützung der neuphilologischen zentralbibliothek in Leipzig durch eine jährliche beihilfe von 300 m. aus der verbandskasse. In der vorversammlung ist der antrag mit 20 gegen 5 stimmen abgelehnt worden. *Obl. dr. Gaßmeyer-Leipzig* begründet den antrag aufs wärmste, ebenso tritt *prof. Hartmann* dafür lebhaft ein; letzterer bittet, wenn nicht die ganze, so doch wenigstens die hälfte der beantragten summe — also 150 m. jährlich — zur unterhaltung und vermehrung der bibliothek zu gewähren.

Bei der abstimmung über den antrag *prof. Stengels*, die unterstützung abzulehnen, ergeben sich 34 stimmen dafür und 34 dagegen. Der vorsitzende gibt mit rücksicht auf die verbandskasse die entscheidung für den Stengelschen gegen den leipziger antrag.

Der antrag des vereins Hildesheim, betr. die zulassung von damen als verbandsmitgliedern, ist in der vorversammlung mit 21 gegen 4 stimmen angenommen worden. Jetzt erfolgt seine annahme, ohne jede debatte, fast einstimmig.

Auch die satzungsänderungsanträge des bayrischen verbandes werden glatt erledigt.

Der erste, in der vorversammlung mit 20 stimmen angenommen, bezweckt, den größeren vereinen ein stärkeres gewicht zu geben, indem ihnen für jedes volle oder angefangene fünfzig zum verbande gehöriger mitglieder in der vorversammlung eine stimme zustehen soll. Er wird zum beschluß erhoben, ebenso wie der zweite, der — in der vorversammlung mit 16 stimmen gutgeheißen — bestimmt, daß abänderungen der satzungen den vereinen zur vorberatung zu überweisen sind.

Die höhe des verbandsbeitrages wird, dem beschlusse in der vorversammlung entsprechend, wieder auf eine mark jährlich festgesetzt, wie vor der breslauer tagung; der antrag von *dir. Unruh* und *prof. Christoph-München*, es bei 1.50 m., wie in den letzten beiden jahren, zu belassen, erhält nur eine geringe stimmenzahl.

Es handelt sich sodann um bestimmung von ort und zeit des XII. neuphilologentages. Dazu überbringt

prof. dr. Christoph eine freundliche einladung der bayrischen kollegen, bittet aber, da zu pfingsten in Bayern keine ferien sind, wenn irgend möglich die tage nach dem osterfeste als versammlungszeit wählen zu wollen; falls die versammlung bei der pfingstwoche, die ja sonst unleugbar große vorteile biete, stehen bleibe, so würde der bayrische neuphilologenverband urlaub für seine mitglieder zu erwirken suchen.

In der vorversammlung ist zur prüfung dieser frage eine kommission eingesetzt worden. Diese schlägt nach berücksichtigung aller umstände vor, an der pfingstwoche festzuhalten. Die versammlung beschließt demgemäß.

Als mitglieder des neuen vorstandes werden gewählt die herren univ.-prof. dr. Breymann, 1. vorsitzender; gymn.-prof. dr. Christoph, 2. vorsitzender; hauptlehrer der städt. höh. töchterschule Nik. Martin, 3. vorsitzender; reallehrer dr. M. Oeftering, 1. schriftführer; reallehrer dr. Herberich, 2. schriftführer; dozent an der bayr. kriegsakademie dr. Simon, 3. schriftführer; gymn.-prof. am kadetten-korps dr. Gassner, kassenwart; gymn.-prof. dr. M. Waldmann, prof. Max Gantner, rechnungsprüfer; sämtlich in München.

Zum letzten punkt der tagesordnung — druck des verhandlungsberichtes — teilt der vorsitzende mit, daß das vertragsverhältnis zu Gust. Prior in Hannover gelöst worden ist und der druck einer kölner firma übertragen werden wird, die ihn zum selbstkostenpreise liefert.

Damit steht der XI. neuphilologentag am schlusse seiner verhandlungen. *Prof. Stengel* dankt dem vorstande, voran herrn prof. Schröer, für alle arbeit und aufopferung; dieser selbst spricht den mitgliedern des neuphilologentages seinen dank für zahlreiches erscheinen und lebhafte anteilnahme an den verhandlungen aus und ruft ihnen ein herzliches „Auf wiedersehen in München!“ zu.

Dresden. E. Ahnert.

III. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES AM 28.—30. MÄRZ 1904 IN MÜNCHEN.

Die dritte hauptversammlung des Bayerischen neuphilologen-
rbandes fand am 28., 29. und 30. märz in München statt. In überaus
attlicher zahl versammelten sich montag den 28. märz abends die
uphilologen Bayerns im hotel „Roter Hahn" zum *begrüßungsabend*,
ı den sich eine *geschäftssitzung* anschloß. Vertreten waren die drei
ndesuniversitäten durch ihre neuphilologischen professoren und
zenten, sowie die mehrzahl der höheren schulen Bayerns. Vom vor-
and des Allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes war ein
grüßungstelegramm eingelaufen. Der vorsitzende der münchner orts-
ruppe, hauptlehrer I. kl. Martin (München), begrüßte als vorsitzender
es lokalkomitees die teilnehmer im namen der münchner kollegen-
haft. Hierauf erstattete der 1. vorsitzende des verbandes, gymnasial-
rofessor dr. Rosenbauer (Lohr), bericht über die tätigkeit der vorstand-
haft in den abgelaufenen zwei jahren und skizzirte kurz die auf-
aben, deren lösung der verband in den nächsten jahren hauptsächlich
nstreben muß. Besonders erfreulich war seine mitteilung, daß der
iitgliederstand des verbandes bereits das zweite hundert überschritten
at, so daß nur noch wenige bayerische neuphilologen dem verband
ernstehen. Die berichte der münchner und der nürnberger orts-
ruppe ließen deren allmähliches erstarken sowie reges wissenschaft-
ches streben in ihnen erkennen. Allgemeine freudige zustimmung
nd die mitteilung, daß voraussichtlich die versammlung des All-
emeinen deutschen neuphilologen-verbandes im jahre 1906 in München
tattfinden wird. Es wurde insbesondere die finanzirungsfrage dieses
nternehmens eingehend besprochen und, wie angenommen werden
arf, glücklich gelöst. Mit den anträgen, die die vorstandschaft an
ie kölner hauptversammlung des Deutschen neuphilologen-verbandes
estellt hat, erklärte sich die versammlung einverstanden. Diese
ezwecken bekanntlich eine vermehrung des einflusses der größeren
ereine und verbände, indem deren vertretern für die (delegirten-)
orversammlung eine mehrheit von stimmen (je 1 für je 50 mitglieder)
ewährt werden soll. Ferner sollen anträge auf satzungsänderungen
en vereinen zur vorberatung überwiesen und zur beschlußfassung bei
er hauptversammlung nur dann zugelassen werden, wenn sich zwei
rittel der vereine dafür aussprechen. Die übrigen punkte der tages-
rdnung, wahl zweier rechnungsprüfer, statutenänderung und ein antrag
ıf änderung der tagesordnung, wurden programmmäßig erledigt.

Dienstag den 29. märz fand vormittags um 10 uhr in der aula
er städtischen höheren töchterschule die

Öffentliche festsitzung

statt. Zu dieser hatten sich außer einer zahlreichen zuhörerschaf von verbandsmitgliedern und gästen prinzessin Ludwig Ferdinand ministerialrat Schätz als vertreter des kultusministeriums, regirungsra Brinz als vertreter der regirung von Oberbayern, sowie vertreter de städtischen behörden, des obersten schulrats, des Bayerischen gymnasial lehrer- und des Bayerischen realschulmänner-vereins eingefunden. Nach der begrüßungsrede des 1. vorsitzenden, die in ein begeistert auf genommenes hoch auf den regenten ausklang, und nach den begrüßungs worten des direktors der höheren töchterschule, dr. Winter, ergrif universitätsprofessor dr. Breymann (München) das wort zu seinem fest vortrag: *Calderon auf dem deutschen theater.*[1] Er schilderte darin di versuche, die bisher angestellt worden sind, um den spanischen national dichter im deutschen heimisch zu machen und spürte der vielfach seh verschiedenartigen aufnahme nach, die seine werke auf den theatern Deutschlands und Österreichs bisher gefunden haben. Besonder rühmend gedachte er dabei dessen, was Goethe für die richtig würdigung Calderons getan hat, und zeigte, daß, wie von den spanier selbst anerkannt wird, die wiedergeburt des Calderonschen theaters fa ausschließlich das werk Deutschlands sei.

Gymnasialprofessor dr. Steinmüller (Würzburg) sprach alsdan über *Ziele und wege der vermittelnden methode im schulbetrieb der neuere sprachen.* Er schilderte das wesen der „vermittelnden" methode i gegensatz einerseits zu einer rein grammatistischen, andererseits z einer radikal reformerischen methode, zwischen welchen beiden e tremen die „vermittelnde" methode eben vermitteln will, und zeigt worin die besonderen vorzüge und mängel jeder dieser methoden b stehen. Er kam dabei zu dem ergebnis, daß für den massenunterric an unsern höheren schulen sich die vermittelnde methode, wie er s schilderte, am besten eignet, und daß es deshalb besonders hoch a zuschlagen sei, daß die in dem neuen bayerischen lehrprogramm v 1902 vorgezeichnete methode sich im wesentlichen mit dieser ve mittelnden methode deckt. Leider stünde aber der wirksamen durc führung dieses neusprachlichen lehrprogramms am gymnasium imm noch die geringe stundenzahl[2] hindernd im wege.

Zum schluß des vormittags sprach gymnasialprofessor Eids (Nürnberg) *Über den monolog in Shakespeares Macbeth I, 7,* von dem eine vorzügliche kritische und psychologische analyse gab; den schw punkt legte er dabei auf eine reihe von vorschlägen, die er zur t

[1] Derselbe ist in der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* vom 14. ap 1904, nr. 85, erschienen.

[2] Von UII—OI: 3 + 3 + 2 + 2 stunden französisch; englisch u italienisch fakultativ in zwei jahreskursen zu je zwei wochenstunde in München auch russisch fakultativ.

eitigung der textschwierigkeiten dieser stelle machte. Er ergriff die elegenheit, seine alte und zweifellos berechtigte forderung von neuem uszusprechen, daß die Schlegel-Tiecksche Shakespeareübersetzung vidirt werden müsse. Er erwähnte dann kurz das verhalten der utschen Shakespearegesellschaft gegenüber seinen anträgen auf vision dieser übersetzung und kam zum schluß auf die „gewiß unböne" behandlung zu sprechen, die ihm dabei von professor Brandl erlin) widerfahren worden ist.[1]

Nachmittags um 3 uhr fand, gleichfalls in der höheren töchterule, die

I. allgemeine sitzung

tt. Zunächst erhielt reallehrer dr. Uhlemayr (Nürnberg) das wort seinem höchst interessanten vortrag: *Der fremdsprachliche unterricht mittelschulen*[2] *in seiner beziehung zum schulzweck mit besonderer ücksichtigung der neuen bayerischen lehrpläne.*[3] Seine ausführungen felten in dem gedanken, daß die produktive seite des fremdsprachhen unterrichts (d. h. übersetzen in die fremde sprache, sprechen d schreiben der fremden sprache) immer noch einen viel zu breiten m einnimmt im vergleich mit der rezeptiven seite (d. i. mit überzen aus der fremden sprache, verstehendem lesen und hören der mden sprache). Der wert des rezeptiven sprachunterrichts sei unrgleichlich viel größer als der des produktiven unterrichts, sowohl bezug auf die ausbildung des geistes als auch in bezug auf die axis des lebens. Für den internationalen verkehr sei es vollkommen nügend, wenn jeder seine muttersprache spräche und im stande sei, mde sprachen sicher und gut zu verstehen. Ohne deshalb den oduktiven unterrichtsbetrieb ganz aus der schule verbannen zu llen, sei er doch der meinung, daß mehr wie bisher beim fremdrachlichen unterricht die rezeptive seite zu betonen sei und daß sbesondere die abschaffung der deutsch-fremdsprachlichen übersetzung s zielleistung (d. h. bei den reifeprüfungen) anzustreben sei. Diese rlegungen führten den redner zu den folgenden drei anträgen, die an die hauptversammlung stellte:

1. Die hin-übersetzung soll als unterrichtsziel und prüfungsmittel geschafft und nur als unterrichtsmittel beibehalten werden.

2. An stelle der abzuschaffenden hin-übersetzung soll ein diktat nd eine her-übersetzung eingeführt werden.

3. Die dritte hauptversammlung möge beschließen, beim deutschen euphilologentag den antrag zu stellen, daß von seiten des deutschen

---

[1] Vgl. *N. Spr.* XII, s. 104 ff.

[2] In Süddeutschland und in Österreich heißen die höheren schulen gymnasien, realgymnasien, realschulen etc.) „mittelschulen".

[3] Der vortrag ist in der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* vom 30. und 31. märz 1904, nr. 74 und 75, erschienen.

neuphilologenverbandes die deutsche reichsregirung angegangen werde, eine internationale regelung des fremdsprachlichen unterrichts im sinne der rezeption einzuleiten.

Die erste these ist eine alte forderung bayerischer neuphilologen; sie fand bisher auf jedem bayerischen neuphilologentag eifrige verfechter und zahlreiche anhänger. Aber sie hat auch nicht wenige gegner, die in der sich an sie anschließenden debatte die verschiedensten gründe für die unentbehrlichkeit der hin-übersetzung geltend machten. Allerdings konnte man sich bei diesen gründen des gefühles nicht ganz erwehren, daß mehr als einmal hin-übersetzung als unterrichtsziel mit hin-übersetzung als unterrichtsmittel verwechselt würde.

Die schließliche, namentliche abstimmung über Uhlemayrs thesen ergab, daß genau die hälfte für, die andere gegen seinen antrag war, womit dieser als abgelehnt gelten mußte.[1]

Hierauf sprach studienlehrer Fauner (Annweiler) über: *Einrichtung zukünftiger pädagogisch-didaktischer seminare für neuphilologen in Bayern.* Er führte aus, daß zwar an und für sich eine andere, zweckmäßigere einrichtung der bayerischen pädagogisch-didaktischen seminare für geprüfte lehramtskandidaten zu wünschen sei, nämlich der übergang von den bisherigen reinen fachseminaren zu seminaren, in denen kandidaten verschiedener fächer vereinigt sind, daß aber, solange für die altphilologen und die sogenannten realisten[2] solche fachseminare bestehen, diese auch für die neuphilologen gefordert werden müßten. Seine darauf bezügliche these wurde ohne debatte angenommen.

Am abend fand in einem der gesellschaftszimmer des Hofbräuhauses ein gemütliches beisammensein von mitgliedern und gästen statt, das unter zahlreichen ansprachen und gediegenen darbietungen musikalischer art einen höchst befriedigenden verlauf nahm. An demselben nahmen insbesondere auch fast alle neusprachlichen professoren und dozenten der bayerischen universitäten, sowie ein auswärtiger universitätsprofessor, professor dr. Wagner aus Halle, teil.

Mittwoch, den 30. märz, begannen vormittags 9 uhr die sektionssitzungen, gleichfalls in der höheren töchterschule. In der *sektionssitzung für gymnasien* sprach zunächst gymnasiallehrer dr. Manger (Zweibrücken) über *Die französische lektüre am bayerischen gymnasium und das neue lehrprogramm.* Er brachte reiches material bei zur frage der neusprachlichen lektüre an den bayerischen gymnasien und kam auch seinerseits zu dem ergebnis, daß es dringend wünschenswert sei, die zahl der französischen unterrichtsstunden in den oberen klassen der gymnasien zu vermehren und diese vermehrung der stundenzahl in erster linie der lektüre zu gute kommen zu lassen. Ferner sei der

[1] Ein in Nürnberg gehaltener ähnlicher vortrag des gleichen redners wird im nächsten hefte der *N. Spr.* gedruckt. *D. red.*

[2] Lehrer für deutsch, geschichte und geographie an den realgymnasien, industrie- und realschulen in Bayern.

frage eines kanons der französischen schullektüre für die bayerischen höheren schulen näher zu treten. Zu diesem letzteren ergebnis kam auch gymnasiallehrer dr. Bock (Nürnberg) in seinem darauf folgenden vortrag *Die lektüre am realgymnasium.* Beide referenten wurden im verlauf der an ihre vorträge anknüpfenden erörterungen beauftragt, leitsätze für die aufstellung eines kanons anzugeben und eine liste empfehlenswerter bücher zu entwerfen.

In der *sektionssitzung für realschulen* sprach zunächst prof. Müller (Kulmbach) über *Die lektürefrage an der realschule.* Er gab eine reihe für diesen zweck in betracht kommender bücher an und schloß mit der aufforderung an die kollegen, auch sie möchten ihrerseits an der verbesserung und vervollständigung dieser liste mitarbeiten — im wesentlichen also derselbe gedankengang, wie er in der sektionssitzung für die gymnasien zum ausdruck kam. Auch er wurde von der versammlung beauftragt, leitsätze und vorschläge für die ausarbeitung eines kanons zu entwerfen.

Es sprach dann reallehrer dr. Wimmer (Zweibrücken) über *Das französische diktat an den bayerischen realschulen.*[1] Er verbreitete sich eingehend über die bedeutung dieser neuen einrichtung für den neusprachlichen unterricht und widerlegte eine reihe von einwänden, die dagegen gemacht worden sind. Es seien allerdings noch mancherlei abänderungen und ergänzungen in den vorschriften nötig; für die absolutorialprüfungen sollten insbesondere nur diktate von mäßigem umfang und mäßiger schwierigkeit gewählt werden. Zum schluß gab er eine reihe von anhaltspunkten dafür, wie seiner meinung nach die

---

[1] Abdruck erfolgt in den *N. Spr.* Für nichtbayerische leser sei hier bemerkt, daß in der seit dem herbst 1901 in Bayern eingeführten schulordnung für den neusprachlichen unterricht bezüglich der reifeprüfungen folgendes festgesetzt ist:

A) *Realgymnasien:* Französisch: Diktat, deutsch-französische übersetzung, französisch-deutsche übersetzung; Englisch: Deutsch-englische übersetzung, englisch-deutsche übersetzung.

B) *Gymnasien:* Französisch: Deutsch-französische übersetzung, französisch-deutsche übersetzung.

C) *Realschulen:* Französisch: Diktat, deutsch-französische übersetzung; Englisch: Deutsch-englische übersetzung.

Von den übersetzungsaufgaben bekommt jeder schüler ein gedrucktes exemplar. Die diktate (die nicht übersetzt werden) sind in sprechtakten und zwar zweimal an verschiedenen stellen des prüfungssaales und zum schluß noch einmal im zusammenhang zu diktiren.

Der wunsch der mehrzahl der kollegen geht dahin, daß für jede schulgattung und für die beiden sprachen diktat, deutsch-fremdsprachliche und fremdsprachlich-deutsche übersetzung gegeben werden mögen.

diktatübungen von klasse zu klasse methodisch ausgewählt und gesteigert werden sollten, um dem unterricht vollen nutzen zu gewähren.

An die sektionssitzungen schloß sich um $^1/_2 11$ uhr die

II. allgemeine sitzung

an. Hier referirte universitätsprofessor dr. Schneegans (Würzburg) zunächst über *Die lektorenfrage in Bayern.*[1] Von den drei bayerischen universitäten hat bekanntlich nur München je einen lektor für französische und englische sprache und litteratur. Den studirenden der neueren philologie in Würzburg und Erlangen bleibt es selbst überlassen, für ihre praktische sprachbeherrschung im französischen und englischen zu sorgen. Professor Schneegans betonte dem gegenüber in dringlichen worten die notwendigkeit der anstellung französischer und englischer lektoren auch für Würzburg und Erlangen, sowie eines italienischen lektors für München. Die letztere forderung wurde bekanntlich vor zwei jahren von der kammermehrheit abgelehnt und leider in dieser session von der staatsregirung nicht wiederholt. Endlich ist in Erlangen die romanische philologie noch immer nur mit einem extraordinariat besetzt, während anderswo selbst kleinere universitäten für eine der neuphilologischen disziplinen mehrere vertreter haben. Zum schluß wurde der antrag des vortragenden, es sei für München dringend ein italienischer und für Erlangen und Würzburg je ein französischer und englischer lektor zu fordern, von der versammlung einstimmig angenommen.

Hierauf unterzog universitätsprofessor dr. Varnhagen (Erlangen) in seinem referat *Die neusprachliche prüfungsordnung* die in Bayern in dieser beziehung geltenden bestimmungen einer scharfen kritik. An extrem gewählten beispielen, wie sie leider oft genug auch in der praxis vorkommen, zeigte er, in wie hohem grade die endgültige prüfungsnote von dem ausfall einzelner prüfungsteile abhängig ist, so daß häufig der ausfall sämtlicher andern prüfungsteile keinerlei oder doch nur einen geringen einfluß auf die endgültige note ausübt. So ist insbesondere der ausfall des deutschen aufsatzes, der ebenso hoch bewertet wird wie der fremdsprachliche aufsatz, oft von einer unheilvollen und das bild vollständig entstellenden einwirkung auf die prüfungsnote. Im anschluß an diese ausführungen betonte privatdozent dr. Sieper (München) in einem kurzen korreferat, daß bei beurteilung der bayerischen prüfungsordnung für lehrer an höheren schulen unterschieden werden müsse zwischen den unzuträglichkeiten die von den vertretern der verschiedenen disziplinen (es beklagen sich z. b. auch die mathematiker über die bayerische prüfungsordnung) gemeinsam empfunden würden, und den beschwerden der neuphilologen im besondern. In letzterer hinsicht sei vor allem eine andere gruppirung der prüfungsfächer zu erstreben. Englische philologie müsse

[1] Vgl. *N. Spr.* XII, s. 147 ff.

mit deutscher philologie, französische philologie mit lateinischer philologie verbunden werden.

Das resultat der sich anschließenden diskussion war die annahme des antrags Varnhagen: Der bayerische neuphilologenverband wählt eine kommission, bestehend aus drei universitäts- und drei mittelschullehrern, um vorschläge zwecks neuregelung der bayerischen neuphilologischen prüfungsordnung auszuarbeiten.

Den schluß der sitzung bildete ein vortrag des reallehrers dr. Molenaar (München): *Die neusprachlichen lehrmittel in Bayern.* Leider hielt sich der vortragende nicht an diesen titel seines vortrages; ohne auf die übrigen lehrmittel näher einzugehen, beschränkte er sich darauf, die Breymannschen lehrbücher aufs heftigste anzugreifen und ihnen die Bierbaumschen lehrbücher (die in Bayern nicht genehmigt sind) als viel brauchbarere, geeignetere und pädagogisch richtigere gegenüber zu stellen. Von einer falschen voraussetzung ausgehend, unterließ es ferner der vortragende, für seine scharfen angriffe auf die Breymannschen bücher die begründung, die er zur hand gehabt hätte, der versammlung vorzuführen. Und so lehnte es diese entschieden und unzweideutig ab, auch nur in eine diskussion des vortrags einzutreten, nachdem schon während des vortrags selbst die haltung der versammlung selbst keinen zweifel darüber ließ, daß sie mit dem vorgetragenen selbst in keiner weise übereinstimmte.

Es folgte hierauf ein gemeinsames mittagessen im hotel „Roter Hahn“, bei dem mannigfache fröhliche trinksprüche ausgebracht wurden.

Nachmittags um 3 uhr fanden die beratungen ihren fortgang. Zunächst berichtete in der

III. allgemeinen sitzung

universitätsprofessor dr. Breymann (München), der als einziges neusprachliches mitglied des obersten schulrates die verantwortung für die fassung der in Bayern geltenden vorschriften für den neusprachlichen unterricht trägt, über die prinzipien, welche bei deren ausarbeitung maßgebend waren. Es handle sich durchaus nicht um ein dekret vom grünen tisch aus, sondern es hätten dabei die erfahrungen, die urteile und wünsche der bayerischen lehrer im weitesten umfang berücksichtigung gefunden. Reicher beifall seitens der anwesenden brachte die anerkennung und die zustimmung der bayerischen neuphilologischen lehrerschaft zu diesem höchst loyalen vorgehen zum ausdruck.

Es folgte dann gymnasialprofessor dr. Rosenbauer (Lohr) mit einem *Referat über abänderungsvorschläge zum lehrprogramm*, in welchem all das zusammengefaßt wurde, was in zeitschriften sowie gelegentlich der bayerischen neuphilologentage an wünschen und forderungen in dieser hinsicht zu tage getreten war.

In einer

II. geschäftssitzung

fanden dann noch verschiedene geschäftliche punkte erledigung. Zunächst wurde der rechenschaftsbericht des kassirers und der beiden rechnungsprüfer entgegengenommen und sodann die wahl der vorstandschaft vorgenommen. Gewählt wurden als 1. vorsitzender: gymnasialprofessor dr. Christoph (München), 2. vorsitzender: hauptlehrer 1. kl. Martin (München), schriftführer: reallehrer dr. Oeftering (München), kassirer: gymnasialprofessor dr. Gassner (München), und als beisitzer: reallehrer dr. Herberich (München), industrieschulprofessor Rösle (Augsburg), gymnasialprofessor Eidam (Nürnberg), gymnasiallehrer dr. Bock (Nürnberg) und reallehrer dr. Uhlemayr (Nürnberg). Zum schluß wurde bestimmt, daß die nächste versammlung gemeinsam mit der nächsten versammlung des Deutschen neuphilologen-verbandes im jahre 1906 in München stattfinden soll.

Im ganzen hat der Bayerische neuphilologen-verband alle ursache, mit den diesjährigen verhandlungen zufrieden zu sein. Die beratungen taten dar, daß ein frisches, tätiges interesse für alle in betracht kommenden fragen in den kreisen der bayerischen neuphilologen besteht. Besonders wohltuend berührte das einträchtige zusammenarbeiten der professoren und dozenten der universitäten mit den übrigen kreisen der neuphilologischen lehrerschaft.

München. Dr. GUSTAV HERBERICH.

NEUES AUS SCHWEDEN.

Am 3. mai d. j. wurde von den beiden kammern des reichstags ein neues schulgesetz angenommen, das für ein menschenalter wahrscheinlich unsere schulverhältnisse regeln wird. Vorbereitet wurde dieses gesetz von einer kommission, die ihr gutachten am 8. dezember 1902 einreichte. Im folgenden jahr hatten die schulkollegien, die universitäts-fakultäten und andere behörden sich darüber zu äußern, wonach die regirungsvorlage in der zweiten hälfte von 1903 ausgearbeitet wurde. Die königliche vorlage schloß sich den vorschlägen der kommission enge an.

Die wichtigsten punkte des neuen gesetzes sind folgende:

Das gehalt eines ordentlichen lehrers wurde um 1000 kronen erhöht, so daß das gehalt, mit dem ein angehender oberlehrer anfängt, vom nächsten jahre anstatt der früheren 3000 kronen 4000 schwedische kronen beträgt und nach zwanzig jahren auf 6000 kronen steigt. (1000 schwedische kronen = 1120 deutsche reichsmark.)

Diese steigerung des lehrergehalts war schon längst gefordert, dafür hatte aber die zweite kammer der volksvertretung zur bedingung gemacht, daß das studium des lateins bis in die unterste klasse des gymnasiums (d. h. die der oberen abteilung einer schule), also in eine

klasse, die der deutschen untersekunda entspricht, hinaufgeschoben würde.

Die zweite neuerung ist also das *hinaufschieben des lateins bis zu der erwähnten stufe* (untersekunda).

Drittens *wurde dasselbe examen in das schwedische schulwesen eingeführt, das realschulexamen,* das in Deutschland 1901 abgeschafft wurde. Bei uns hofft man von diesem examen, daß es den andrang zum abiturientenexamen und die überfüllung der höheren gymnasialklassen mit schwachem schülermaterial beseitigen werde — nach der erfahrung in Deutschland ist gerade das umgekehrte eingetroffen.

Die vierte große neuigkeit[1] ist, daß *eine oberdirektion der gelehrten schulen eingesetzt werden soll, die aus geprüften schulmännern besteht.* Bis jetzt werden die höheren schulen Schwedens in mittelalterlicher weise von den bischöfen und den domkapiteln regirt; und da es in Schweden 13 bischöfe und 13 domkapitel gibt, so konnte man bemerken, daß die schulangelegenheiten nach 13 verschiedenen systemen geleitet wurden.

Man hat im übrigen gefunden, daß die reform mehr eine äußerliche, als eine innere reform des lehrverfahrens sei. Besonders haben sich kräftige und zahlreiche stimmen gegen die weniger günstige stellung der naturwissenschaften in den unteren klassen erhoben (die *schwedische* realschule hat 16 stunden naturwissenschaften, die *deutsche* 18 stunden).

Im reichstag errang die vorlage einen glänzenden sieg. Die freunde der klassischen sprachen besonders in der ersten kammer (dem herrenhause) forderten freilich die aufrechthaltung vollklassischer schulen in 14 städten und wurden auch von einer geringen anzahl von mitgliedern der zweiten kammer unterstützt. Aber auch die große mehrzahl der mitglieder der ersten kammer folgte der regirung, aus dem einfachen grunde, daß man eine größere umwälzung der schulverhältnisse befürchtete, falls die vorlage fiel.

Schon dreimal hatte nämlich die zweite kammer das programm von der gemeindeschule als vorschule auch für das höhere schulwesen aufrecht gehalten. 67 stimmen wurden am 3. mai für dieses programm abgegeben, das sich für die einverleibung der untersten klasse der höheren schulen in die gemeindeschulen erklärte. (In Norwegen ist seit 1894 und in Dänemark seit 1903 jedes studium fremder sprachen bis zum 11. lebensjahr — bis zur deutschen quarta — hinaufgeschoben.)

Obgleich man öffentlich ausgesprochen hat, daß die methodische reform keine solche war, so gelang es dennoch dem gegenwärtigen kultusminister, herrn dr. Carl von Friesen (früher schuldirektor), als

[1] Überdies realschulen mit beiden geschlechtern in einer anstalt - *coeducation* — in kleineren städten, wahlfreiheit in gewissen grenzen usw.

gewandtem redner, die regirungsvorlage, wie oben gesagt, auch in der zweiten kammer zu einem glänzenden siege zu führen.

Die allgemeine organisation ist also: eine sechsklassige realschule mit einer besonderen abschlußprüfung mit kompetenz für das praktische leben, stellen im post-, telegraphen-, eisenbahndienst usw.

Auf die fünfte (d. h. vorletzte) klasse dieser realschule stützt sich ein oberbau mit oder ohne latein, gymnasium genannt, mit vier klassen.

Der sprachliche stundenplan ist folgender:

	Realschule						Gymnasium			
	I[1]	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV
Deutsch	6 st.	6 st.	6 st.	5 st.	4 st.	3 st.	2 st.	2 st.	2 st.	2 st.
Englisch	—	—	—	5 st.	5 st.	4 st.	3 st.	3 st.	3 st.	3 st.
(im latein-gymnas.)	—	—	—	—	—	—	2 st.	2 st.	2 st.	2 st.
Französisch	—	—	—	—	—	—	—	4 st.	4 st.	4 st.
Lateinisch	—	—	—	—	—	—	6 st.	6 st.	6 st.	6 st.
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	7[2] st.	7[2] st.

Also wird französisch erst im gymnasium und zwar im zweiten jahre angefangen.

Was in dieser schulorganisation zu bedauern ist, liegt, vom standpunkte moderner sprachmethodik betrachtet, darin, daß die kommission die alte grammatisirende methode in das anfängerstadium des deutschen unterrichts einführt. Deutsch ist grundlegende sprache, wie der ausdruck lautet — also nicht nur grammatisch betriebener unterricht, sondern noch dazu mit satzanalyse, um der muttersprache und der allgemeinen grammatik zu helfen.

In der debatte der zweiten kammer sagte der oberlehrer dr. P. P. Waldenström (theologe), seit 20 jahren mitglied dieser kammer: „Wenn man in dem früheren kindesalter den unterricht in der sprache als sprache zugrunde legen will, so soll man eine sprache wählen, die den schülern etwas fremdes ist, etwas, das so zu sagen außerhalb ihrer steht. Wenn ich auf schwedisch sage: ‚Der knabe fiel vom dach' — ja, was dann die jungen interessirt, ist, ob der knabe sich totgefallen, oder ob er sich das bein gebrochen hat. Wenn ich ihnen statt dessen sage, daß ‚der knabe' subjekt ist und ‚fiel' prädikat — hu, das wird ihnen zu schwierig. Wenn ich aber dieselbe sache auf deutsch, französisch oder lateinisch ausdrücke, so erkennt der schüler nur dadurch den begriff, daß er sich zuerst die grammatische form klar macht.

[1] I = unterste klasse.

[2] Anstatt mathematik und zeichnen.

Wenn diese also außerhalb des schülers gestellt ist und ihm ein fremdes objekt wird, so interessirt sie (die form) ihn und wird zum gegenstand seiner aufmerksamkeit gemacht, die form wird die schale, die er knackt, um den kern zu erreichen.“ Damit wollte der geehrte herr beweisen, daß die muttersprache sich zur grundlegenden sprache gar nicht eigne, ‚denn‘, wie er sagte, „die muttersprache ist das organ des menschlichen denkens, und eine gewisse hohe entwickelung ist von nöten, ehe der mensch so weit kommen kann, daß er über die gesetze zu reflektiren imstande ist, die das organ seines denkens regeln“ (*Riksdagens Protokoll* 1904, *Andre Kammaren* no. 50, s. 29—30).

Dergleichen altmodische auseinandersetzungen, die in der kammer einen gewissen eindruck gemacht haben sollen, dienen also dazu, den ersten fremdsprachlichen unterricht bei uns rückwärts zu führen, die arbeit von zwanzig jahren zu vernichten und alles in das geleise der guten alten zeiten zurückzudrängen. Daß dieses analysiren in einer fremden sprache etwas ganz mechanisches ist, daß es so zugeht, daß der schüler zuerst in der muttersprache denkt, daß der neun- oder zehnjährige also nicht, wie dr. Waldenström sagt, die form zuerst erkennt und dadurch sich den begriff klar macht, sondern im gegenteil bei einem neun- oder zehnjährigen der begriff, das verstehen des fremden ausdruckes, zuerst in die muttersprache übersetzt werden muß, ehe man an das analysiren denken kann, das alles wird verschwiegen. Dr. Waldenström fügte dogmatisch hinzu: „Vermutlich sind viele in der kammer anderer meinung als ich. Es *ist* aber *doch* so.“

Seit jahren haben die Palmgrensche schule und die Beskowsche schule in Stockholm die direkte methode mit großem erfolg betrieben. Lehrbücher nach der direkten methode haben K. L. Olsson und Hjorth-Sandhagen veröffentlicht. Diese lehrbücher sind in den öffentlichen schulen ganz ausgeschlossen, wenn die grammatische methode und zwar in ihrer häßlichsten form mit satzanalyse für allgemein-grammatische zwecke wieder eingebürgert wird.

Nyköping (Schweden). Hugo Hagelin.

*

Wir sind gewohnt, aus Schweden von wagemutigen reformen im schulwesen zu hören. Solche sind denn auch der erste, der zweite und der vierte punkt des neuen gesetzes, während wir in dem dritten keinen fortschritt sehen. Ein *verhängnisvoller rückschritt* aber wäre die wiedereinführung der einst den lateinunterricht beherrschenden grammatisierenden methode in den unterricht der ersten lebenden fremdsprache, des deutschen. Hoffen wir, daß in dieser frage das letzte wort noch nicht gesprochen ist! *D. red.*

BESPRECHUNGEN.

Otto Kistner, *Wörterbuch der kaufmännischen korrespondenz in deutscher, französischer, englischer, italienischer und spanischer sprache.* Leipzig, F. A. Brockhaus. 1903. M. 5,—, geb. m. 6,—.

Mit dem wörterbuche beabsichtigt der verfasser dem praktischen korrespondenten ein nachschlagebuch für die erledigung der korrespondenz mit dem auslande zu bieten, und diesem zwecke entspricht es völlig, so daß schon nach kurzer zeit eine zweite auflage notwendig wird. Vor einem zweiten neudruck würden wir eine gründliche durcharbeitung des buches für notwendig erachten, denn der zusammenstellung ist der vorwurf der flüchtigkeit an vielen stellen nicht zu ersparen. Die wörter und wendungen sind oft kritiklos nebeneinander gehäuft, ohne daß die nüancen des ausdrucks berücksichtigt oder das häufigere von dem seltenen gekennzeichnet ist; an anderen stellen dagegen ist eine erweiterung erforderlich. Einzelne wörter sind einseitig aufgefaßt, so „bestand" nur als „vorhandensein", „existenz" oder „dauer", nicht auch als „vorrat"; „gutachten" nur im sinne von „meinung", nicht auch als „sachgemäßes urteil" usw. Verweisungen, wie „kreditfähig s. kreditverdienen", sind unverständlich, da der benutzer an der angezogenen stelle das entsprechende wort nicht findet. Im einzelnen die mängel darzulegen, würde einen weiten raum beanspruchen.

Hein und Becker, *Commercial German.* I. Part. London, John Murray, 1902.

Auf dem gebiete des kaufmännischen unterrichtswesens macht England alle anstrengungen, den kontinent einzuholen, wie die errichtung von fachschulen sowie die herausgabe von geeigneten lehrmitteln beweisen. Auch das vorliegende werk spricht für den eifer der engländer. Es ist ein vorzügliches hülfsmittel für das studium der deutschen sprache an fachschulen; die auswahl der lesestoffe zeigt von gutem verständnis für die bedürfnisse des jungen kaufmanns. Nur zwe

lesestücke halte ich für verfehlt, no. X und XI. Das deutsch ist, wenn auch nicht immer gewandt, so doch im allgemeinen korrekt. „Ladendiener" ist ein selten gebrauchtes wort. „Güterexpedient" bezeichnet etwas anderes als auf s. 82 damit gemeint ist. Druckfehler finden sich auf s. 6 „nnd" statt „und", s. 28 „nichts Anderes" statt „anderes", s. 66 „niederage" statt „niederlage"; sind auch „die kaufladen" (s. 16) und „gesundeste" (s. 7) als solche anzusehen? Gegen die neue rechtschreibung, deren sich die verfasser nach der vorrede bedienen wollen, verstößt die orthographie von „tun", das an allen stellen mit *h* gedruckt ist, ferner „giebt" statt „gibt" (ebenso durch das ganze buch), „packet" (s. 141) statt „paket" u. dergl. Diese kleinen mängel können aber den wert des buches wenig oder gar nicht beeinträchtigen.

Frankfurt a. M. VOIGT.

ROSSMANN und SCHMIDT, *Lehrbuch der französischen sprache.* II. teil. Mit 6 in den text gedruckten abbildungen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1903. 294 s. M. 2,80.

Mit der veröffentlichung des vorliegenden 2. teiles ihres lehrbuches lösen die verf. ein längst gegebenes versprechen ein, jedoch so, daß die hauptarbeit von Ph. Roßmann geleistet ist, wogegen F. Schmidt wegen überhäufung mit anderen arbeiten nur durch seinen rat hat mitwirken können.

Das lehrbuch enthält 23 *Exercices*, die mit einer ausnahme in lesestoff, stilistische, grammatische und lexikologische übungen gegliedert sind. In den lesestoffen sind die verschiedensten sprachzentren und darstellungsweisen vertreten. Alle drei arten von übungen müssen gründlich betrieben werden. Hervorzuheben ist, daß die grammatischen übungen durchaus nicht im hintergrunde stehen, daß die aus den texten gewonnenen regeln in der fassung, wie sie die den schlußteil des buches bildende *systematische grammatik* enthält, angeeignet und auch durch die *Exercices de grammaire* praktisch verwertet werden, und zwar durch übungen in der fremden sprache sowohl wie übersetzungen in dieselbe. Dankenswert sind auch die *Exercices de lexicologie*, die sich jedem lesestück anschließen, sowie die *Correspondance* mit musterbriefen und anleitung, einfache mitteilungen, anzeigen und privatbriefe abzufassen. Das *einsprachige Vocabulaire* läßt vorderhand noch mancherlei zu wünschen; ref. hat sich darüber bei einer anderen gelegenheit[1] ausgesprochen. Die abfassung eines solchen wörterverzeichnisses für unsere anstalten bedarf einer sehr sorgsamen überlegung und vielseitigen erfahrung. Die wörtliche wiedergabe der artikel etwa aus Larousse würde vielfach nicht zum ziele führen; das ausgehen von der grundbedeutung

[1] In Schumann-Voigt, *Lehrbuch der pädagogik*, III. bd., in dem auf das lehrverfahren des französischen und englischen bezüglichen teil.

des wortes und die zuhilfenahme der wortbildungslehre werden die aufgabe wesentlich erleichtern. Bei manchen, namentlich abstrakten begriffen versagt aber ein einfacher ersatz durch synonyme ausdrücke (z. b. *condition*, *situation*, *obligation*). Da kann nur der lebendige unterricht mit einigen geschickt gewählten sätzchen, die das wort enthalten zur aufklärung führen. Überhaupt ist bei den vokabularien nicht aus dem auge zu verlieren, daß in einem geschickt geleiteten unterricht alle wörter vorher im zusammenhang zur erklärung gekommen sind, mithin das verzeichnis nur als erinnerungshülfe zu dienen hat. Trotzdem ist die beständige verbesserung desselben eine hauptaufgabe für die neuen auflagen.

Die grammatik zeichnet sich durch knappheit der fassung der regeln aus, doch ließen sich manche kapitel, z. b. über die wortstellung, namentlich die stellung des adjektivs, den konjunktiv, den infinitiv mit oder ohne präpositionen, klarer und vor allem richtiger fassen, beziehungsweise psychologisch begründen. Von unrichtigkeiten seien u. a. folgende angemerkt: Zu den vergleichungssätzen der *gleichheit* (§ 172 werden als beispiele angeführt *La France n'est pas si peuplée que l'Allemagne*, *La France n'a pas tant d'habitants que l'Allemagne*, *Mon frère ne travaille pas tant que vous*. Regel 3, § 168 ist eine auf den artikel, aber nicht das adjektiv bezügliche regel. In *voir clair* etc. (§ 169) ist *clair* weder adjektiv noch adverb. In § 178 wird behauptet, *pas* fehle „immer im nebensatz nach negativem hauptsatz“; wie verträgt sich damit u. a. *Personne n'aimait ce garçon, qui, pourtant, n'était pas méchant*, oder *Il ne serait pas parti, si son chef ne lui avait pas ordonné*, oder *Je ne crains pas qu'il ne vienne pas*. § 187, a. 2a heißt zu dem beispiel *Voilà le temps qu'il me faut* die regel: *que* steht als logisches *subjekt* (!?); vergl. damit *Il me le (la, les) faut*. Zu § 194, 1 zusatz 4 wäre noch *pourquoi* hinzuzufügen. S. 223 anm. unten beachte: *Quai de la Marne*, *de la Seine* (neben *rue de Seine*), *de la Loire* und viele andere; die zugehörige regel oben wäre zu verallgemeinern, da auch waren, regimenter und andere dinge, die nach personen benannt werden, kein *de* nach sich haben. Viele von diesen unrichtigkeiten wandern allerdings aus einer grammatik in die andere. Es wäre aber zu wünschen, daß auch in der hinsicht ein wandel geschaffen würde.

Abgesehen von den eben gemachten ausstellungen ist das vorliegende buch dennoch eine durchaus tüchtige pädagogische leistung.

Berlin. B. RÖTTGERS.

VERMISCHTES.

FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE FERIENKURSE.

Den in den vorausgehenden heften angekündigten kursen gesellen sich noch solche in Caen und in St-Servan hinzu. Die kurse in *Caen* werden von der *Faculté des Lettres* veranstaltet. Sie dauern vom 15. juli bis 6. august und umfassen folgende gegenstände: 1. *Histoire de la littérature française* (prof. Soriau). 2. *Cours de diction et de lecture expliquée* (prof. Lemercier). 3. *Les rapports de la France et de l'Angleterre au XIXe siècle* (prof. Tessier). 4. *Les monuments de la ville de Caen* (prof. Prentout). 5. *Les catacombes de Rome* (prof. Besnier). Über die vorträge finden täglich kurze besprechungen statt. Außerdem werden sich noch beteiligen: prof. Barbeau (*Éléments de phonétique*) und prof. Belouin (*Etude comparée des littératures française et allemande*). Sprech- und leseübungen; exkursionen. Schlußprüfung (mit zeugnis) am 5. und 6. august. Honorar für den kurs: 50 fr.; für die prüfung: 10 fr. Anfragen an *M. le secrétaire des Cours de Vacances, Faculté des Lettres Caen.* — Die kurse in dem seebad *St-Servan* (bei St-Malo, Bretagne) sind zunächst für englische teilnehmer bestimmt, doch wird nur französisch gesprochen. Sie erstrecken sich vom 3. bis 30. august. Ein *Higher Course* umfaßt: 1. *French political and social institutions* (prof. Fettu; M. Girod). 2. *History of French Literature* (prof. Rolland). 3. *A literary study of pieces of prose and poetry* (prof. Gohin). Ein *Elementary Course* (proff. Bonnet, Baron und Gohin) bezieht sich auf das französisch-sprechen und -schreiben. Honorar für den ganzen monat: 2 *l.*, für eine hälfte des monats: 1 *l.* 4 *s.* Prüfungen über jeden der kurse: je 8 *s.* Auskunft durch *M. Gohin, professeur au Lycée de Rennes.* Herr oberlehrer Brinkmann vom gymnasium in Zehlendorf (z. z. in London), dem ich das programm dieser kurse verdanke, bemerkt dazu brieflich: „Falls sich genügend teilnehmer melden, wird im juli ein kursus in kleinerem rahmen veranstaltet. Meldungen und anfragen nimmt Madame Chalamet, Paris 95 B^d St-Michel, die

vorsteherin des *Université Hall* (Roßmann, *Studienaufenthalt*, ausg. 1900, s. 26, anm.) entgegen. Madame Chalamet wird in St-Servan für diese zeit eine pension eröffnen."

Kurz vor dem druck dieses heftes erhalten wir noch den prospekt des *Edinburgh Summer Meeting*, das vom 1. bis 27. august d. j. stattfinden wird. Er umfaßt die abteilungen: I. *Nature Study*. II. *Education*. III. *Historical and Social Science*. IV. *Modern Languages* (zunächst franz. und engl.), *Literature, etc.* Adresse: *Secretary*. W. V.

ANTWORT AN HERRN DUCOTTERD.

S. 190 im juniheft hat herr Ducotterd geschrieben: „Soll einer von uns" etc.

Auf meine beiden artikel, die meine ansichten über unsere streitfrage enthalten, sowohl als auf diejenigen des herrn Ducotterd hinweisend, aus denen herr Ducotterd herauslesen kann, „wo und gegen wen ich dieses zitat gemacht habe", will ich meinerseits nur hinzufügen: *l'incident est clos*; denn auf persönlichkeiten bin ich niemals eingegangen und werde es auch nicht tun.

ALFRED STENHAGEN.

Herr Ducotterd behält sich vor, auf den betr. artikel des herrn Stenhagen in einer späteren nummer zu antworten.

Wir bemerken unsererseits schon jetzt, daß wir in der von herrn Stenhagen berührten stelle ein scherzhaftes *argumentum ad hominem*, keineswegs aber eine an der person des herrn Stenhagen geübte kritik gesehen haben. Anderenfalls hätten wir herrn Ducotterd um den verzicht auf diese wendung gebeten.

Einen von dem herrn redner gelieferten auszug aus dem bedeutsamen vortrag von Morf auf dem kölner neuphilologentage (s. s. 209 f. dieses heftes) über die historischen tempora im franz., sowie eine besprechung der gleichen frage von Klinghardt gedenken wir im nächsten hefte zu bringen. *D. red.*

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein akademisch gebildeter, deutschkundiger französischer gymnasiallehrer, herr Théophile Gautier, *licencié ès lettres*, 68 Boulevard Faidherbe, Armentières (Nord), beabsichtigt seine diesjährigen sommerferien (august und september) in Deutschland zu verbringen und erbietet sich, deutschen kollegen seine zeit zu wissenschaftlicher mitarbeit oder zu französischer konversation unter näher zu vereinbarenden bedingungen zu widmen. Referenz: prof. dr. Kron, Kiel. Reflektanten wollen sich direkt an herrn Gautier wenden.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.
ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. AUGUST-SEPTEMBER 1904. Heft 5.

DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT IN SEINER BEZIEHUNG ZUR SCHULHYGIENE.[1]

Die schlimmen eigenschaften unseres schulwesens offenbaren sich am eindringlichsten in der körperlichen entwickelung der schüler. Es ist daher ganz natürlich, daß die schulhygienische bewegung bei den zu der äußeren erscheinung der schüler in nächster beziehung stehenden äußeren verhältnissen der schule einsetzte und heute noch den größten teil ihrer arbeit auf luft-, licht- und raumverhältnisse, die körperhaltung der schüler, die gemeinschaft der schüler als quelle von krankheiten und andere rein medizinisch-hygienische fragen verwendet. Auf den kern der schule, den unterricht, hat sich m. w. die aufmerksamkeit der schulhygiene bis heute noch wenig gerichtet. Und doch scheint mir hier auch der kernpunkt der schulhygienischen bestrebungen zu liegen. All die lobenswerten absichten auf möglichst günstige äußere verhältnisse im schulwesen verfehlen mindestens zu einem beträcht-

[1] Vortrag, gehalten auf dem 1. Internationalen kongreß für schulhygiene zu Nürnberg (4. bis 9. april 1904).

[Wir bringen diesen einzigen neusprachlichen vortrag des nürnberger kongresses zum abdruck, obwohl wir mit dem herrn verf. durchaus nicht in allem übereinstimmen. Sein standpunkt ist wesentlich derselbe, den R. Baerwald in der schrift *Eignet sich der unterricht im sprechen und schreiben fremder sprachen für die schule?* (Marburg 1899) vertritt. Daß dem hin-übersetzen mit unrecht ein so großer raum im unterrichte eingeräumt wird, ist auch unsere überzeugung; wir gehen hier im widerspruch noch weiter als der herr verf. Wo wir seine meinung nicht teilen, weisen wir in anmerkungen darauf hin. *D. red.*]

lichen teile ihren endzweck, wenn die unterrichtsbestrebungen in ihren zielen und methoden den hygienischen bemühungen entgegenarbeiten. Anforderungen, die über das maß der jugendlichen durchschnittskräfte hinausgehen oder der eigenartigen verfassung der jugendlichen natur widersprechen, und ebensolche methoden müssen auf die psychische entwickelung der jugend schädlich einwirken. Die psychische gesundheit ist aber zum mindesten ebensosehr ein der schulhygiene zustehendes gebiet, wie die physische, schon aus dem grunde, weil bei der wechselwirkung von seele und körper aufeinander eine schädigung des psychischen lebens die physische entwickelung beeinträchtigen muß. Es läge also im interesse der gesamtentwickelung der schüler und somit in dem der schulhygiene, die einzelnen fächer ihrem wesen nach und in ihrer beziehung zur jugendlichen natur einer gründlichen psychologischen revision zu unterziehen. Damit soll nicht gesagt sein, daß alle schuldisziplinen in ihrer jetzigen ausnützung für die schule einer solchen revision nicht stand zu halten vermöchten, aber die berechtigung zu dieser forderung nehme ich aus den erfahrungen, die ich im neusprachlichen unterrichte machte. Da nun der fremdsprachliche unterricht in dem lehrplan der erziehungsschule einen großen raum einnimmt und im verhältnis zu den anderen fächern ein überwiegendes maß von zeit und kraft beansprucht, erscheint es mir doppelt angebracht, mit dem versuche einer psychologischen revision des fremdsprachlichen unterrichtes dem von mir vorhin angedeuteten kerne der schulhygiene näher zu treten.

Es handelt sich bei dieser untersuchung um die frage, ob die fremden sprachen heute in einer dem wesen der sprache und dem der jugendlichen natur entsprechenden weise für die schule nutzbar gemacht werden, ob anforderungen und methode die in der sprache und in der jugendlichen natur liegenden natürlichen bedingungen erfüllen. Das ist eine spezielle anwendung der grundfrage des pädagogischen kritizismus, der die aufgabe der schule nicht, wie der pädagogische materialismus aus äußeren zwecken, aus der masse der zur aneignung vorliegenden materie, sondern aus den gegebenen grundlagen ableitet.

Es wäre nun ein überblick über die geschichte des fremd-
sprachlichen unterrichts insofern interessant und lehrreich, als
er zeigen würde, welcher konservativismus unser schulwesen
beherrscht, und wie wenig einfluß der pädagogische kritizismus
auf den sprachunterricht bis heute gewonnen hat. Der gegen-
wärtige fremdsprachliche unterricht ist wesentlich dem gleich,
er in den schulen des 16. jahrhunderts geübt wurde. Die
forderungen an die schule hinsichtlich der sprachen datiren
doch noch viel weiter zurück. Für den sprachunterricht
wurde das praktische bedürfnis hinsichtlich des lateinischen
als kirchen- und gelehrtensprache maßgebend. Dieses forderte
einen produktiven, d. h. auf den aktiven gebrauch des latei-
nischen abzielenden sprachbetrieb, der dann auch auf das grie-
chische übertragen wurde. Nachdem aber das lateinische die
bedeutung als gelehrtensprache verloren hatte, mußte dem
produktiven sprachbetrieb anderer sinn und zweck beigelegt
werden, und man erfand die formal-logische bildung. Der-
gestalt gestaltete sich der sprachunterricht am humanistischen
gymnasium. Der geist dieser anstalt ist aber für unser ganzes
mittelschulwesen maßgebend geworden. Die alte, mächtige
tradition des humanistischen gymnasiums beherrscht heute noch
die lehrsäle, so verschiedenen schularten sie angehören mögen.
Die formal-logische bildung bestimmt den fremdsprachlichen
unterricht im gesamten mittelschulwesen, mit ausnahme der
schulen, an denen sich die reform des neusprachlichen unter-
richts geltung verschafft hat. Diese hat für den sprachunter-
richt wieder das praktische bedürfnis in den vordergrund ge-
stellt und ist somit zu den bestrebungen der mittelalterlichen
lateinschulen zurückgekehrt. Das ist in den grundzügen die
verschiedentliche gestaltung des *einen* prinzips des sprach-
unterrichts, des prinzips der produktion, der handhabung der
fremden sprache.

Die frage ist also die: kann die forderung der fremdsprach-
lichen produktion in unseren erziehungsschulen vor dem päda-
gogischen kritizismus bestehen? Ist der aktive gebrauch der
fremden sprache in unseren schulen möglich, d. h. gibt es eine
methode, welche imstande ist, unseren mittelschülern die hand-
habung der fremden sprache zu vermitteln?

Die beste methode ist selbstverständlich die natürliche spracherlernung. Die grundlage der natürlichen spracherlernung ist aber das sprachliche milieu. Eine methode, welche die natürliche spracherlernung in der schule nachahmen will, müßte also zunächst ein fremdsprachliches milieu herstellen. Das haben die mittelalterlichen lateinschulen auch getan. In unseren modernen erziehungsschulen aber ist die künstliche herstellung eines dauernden[1] fremdsprachlichen milieus aus äußeren und inneren gründen unmöglich, die spracherlernung in den schulen ist und bleibt eine künstliche. Worin liegt aber der wert des milieus für die erlernung einer fremden sprache? Darin, daß die muttersprache dem ohre entzogen ist, wodurch sie auch im bewußtsein allmählich zurücktritt und der fremden platz macht. Die äußere ausschaltung der muttersprache veranlaßt auch die innere derselben. Beides ist nur im dauernden milieu möglich. Es ist also ein großer irrtum, die natürliche spracherlernung auf die schule übertragen zu wollen.[2] Es ist eine psychologische unmöglichkeit, daß die

[1] Die künstliche herstellung des fremdsprachlichen milieus während der unterrichtsstunde, selbst wenn täglich eine solche statt hat, genügt erfahrungsgemäß nicht, was aus dem folgenden auch erklärlich ist.

[Nach unserer erfahrung genügt sie, um den schülern bis zu einem gewissen grade „die handhabung der fremden sprache zu vermitteln", vorausgesetzt, daß die muttersprache während der unterrichtsstunde auch wirklich ausgeschaltet wird. Der herr verf. beruft sich auf das im text folgende. Wir tun es gleichfalls und sagen mit dem herrn verf.: „Die äußere ausschaltung der muttersprache veranlaßt auch die innere derselben." Er fährt fort: „Beides ist nur im dauernden milieu möglich." Die dauernde, völlige ausschaltung, ja! Nicht aber die zeitweilige, die für unsere zwecke genügt. *D. red.*]

[2] [Wir haben die prämissen dieses schlusses bereits beanstandet. Es kommt ferner in betracht, daß man auch beim gebrauch der fremdsprache im unterricht methodisch verfahren, die wichtigsten gesetze der grammatik induktiv gewinnen lassen und so der natürlichen erlernung zu hülfe kommen kann. Was das denken in der fremden sprache betrifft, so gibt der herr verf. ja zu, daß die schüler dahin kommen können, „mehrere phrasen" ohne die vermittlung der muttersprache zu gebrauchen. Warum nur „mehrere phrasen", wenn nur — wir wiederholen es — die muttersprache in der stunde ausgeschaltet wird, was als möglich ja zur genüge bewiesen ist? Die muttersprache wird nur dann „ins bewußtsein springen" usw., wenn der fremdsprach-

üler an den erziehungsschulen in einer fremden sprache nken lernen. Mögen sie sich auch einige, selbst mehrere rasen so einprägen, daß sie dieselben ohne die vermittelung r muttersprache gebrauchen, so ist diese doch im allgemeinen cht auszuschalten. Sie ist zu fest mit dem bewußtsein verüpft, als daß dieses nicht in ihr sich seinen inhalt vergegenärtigen sollte. Es bleibt also nichts übrig, als die ins beußtsein springende und sich mit dem psychischen inhalte ontan verbindende muttersprache bewußt in die fremde rache zu übertragen, d. h. zu übersetzen. Es sind also alle strebungen, die schüler dazu zu bringen, daß sie in einer emden sprache denken, als überspannte, den rahmen der ziehungsschule weit überschreitende vom standpunkte der hulhygiene zurückzuweisen.

Wenn nun also die hin-übersetzung, d. h. die bewußte bertragung der muttersprache in die fremde, als die allein ögliche art der handhabung der fremden sprache in der hule erscheint, so stellt sich eine psychologische unterchung der übersetzung in die fremde sprache im sinne des ädagogischen kritizismus als der kernpunkt unserer abhandng dar.

Es fragt sich also: entspricht die hin-übersetzung dem esen der sprache und dem der jugendlichen natur? Zur antwortung dieser frage wird es zweckmässig sein, die überetzungstätigkeit an sich etwas näher zu betrachten. Die überetzung enthält zwei teile: der erste ist rezeptiv, d. h. der in ner sprache ausgedrückte gedanke ist genau zu erfassen, der weite ist produktiv, d. h. der erfaßte gedanke ist in der nderen sprache möglichst genau und möglichst im geiste ieser sprache auszudrücken. Da es nun wesentlich gleichiltig ist, woher ich den gedanken bekommen habe, ob er

---

he ausdruck dem schüler nicht zu gebote steht, selbstverständlich ch dann, wenn man ihn zwingt, von der muttersprache auszugehen, h. in die fremde sprache zu übersetzen. Im gegensatz zu dem herrn rf. sagen wir uns daher, daß gerade dieses übersetzen zu unterbleiben be. Das denken in der fremden sprache soll sich unserer meinung ch — ohne alle „überspannung“ — innerhalb dessen bewegen, was m schüler in dem fremden milieu des unterrichts vertraut gerden ist. *D. red.*]

meinem innern entsprungen oder mir von außen, etwa durch gebärden oder in einer sprache mitgeteilt worden sei, muß der produktive teil der übersetzung ein der darstellung eines originalgedankens gleiches tun sein. Ein gedanke, d. h. ein einheitlicher vorstellungskomplex, erschöpft sich in der regel in einem satz. Nun ist der satzbau, wie ich an der hand der modernen wissenschaftlichen grammatik und psychologie in einem in den nummern 74 und 75 des jahrganges 1904 der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* veröffentlichten vortrage näher ausgeführt habe, eine analytisch-synthetische tätigkeit, in der die analyse, obgleich sie erst durch die synthese ermöglicht wird, das primäre ist.

Die übersetzung muß also in ihrem produktiven teile eine analytisch-synthetische tätigkeit sein. Anders ist auch eine künstlerische übersetzung nicht denkbar, und so beschaffen muß jede, auch die geringste, übersetzung in die muttersprache sein, wenn sie einer ihrer stufe entsprechenden freien arbeit in dieser sprache gleichwertig sein soll. Eine solche, d. h. analytisch-synthetische her-übersetzung kann man vom schüler verlangen, weil man bei ihm eine dazu erforderliche beherrschung der muttersprache nach maßgabe der an ihn überhaupt zu stellenden anforderungen voraussetzen muß.

Anders ist es bei der hin-übersetzung. Während bei der her-übersetzung die fremde sprache, nachdem einmal der in ihr ausgedrückte gedanke erfaßt ist, rasch und leicht sich von dem gedanken loslöst und aus dem bewußtsein weicht, so daß die muttersprache ungehindert in aktion treten kann, bleibt diese mit dem in ihr ausgedrückten und perzipirten gedanken verbunden und behauptet hartnäckig ihren platz im geiste des übersetzers. Bei der hin-übersetzung kann also die sprachtätigkeit nicht vom ganzen des gedankens ausgehen; sie kann nicht einmal vom *gedanken* überhaupt ausgehen, sondern sie muß die *sprache* zum ausgangspunkt nehmen. Der satz der muttersprache muß stückweise, gleichsam in kleinsten portionen, bewußt in die fremde sprache übertragen werden. Die hin-übersetzung ist also, zumal bei den lernenden, nicht, wie die freie sprachtätigkeit oder die her-übersetzung, ein von einem ganzen ausgehendes, analytisch-synthetisches tun, sondern sie ist eine mühsame, mosaikartige zusammensetzung eines

satzes aus den teilen eines in der muttersprache gegebenen satzes, eine synthetische tätigkeit. Freilich kann auch hier die analyse nicht fehlen, insofern als die teile des neuen satzes vom ganzen aus verglichen und aufeinander bezogen werden müssen; aber die analyse tritt gleichsam als korrektiv der synthese erst nachträglich hinzu. Bei der hin-übersetzung kehren sich also die psychischen funktionen um; sie ist synthese-analyse; war die her-übersetzung synthetische analyse, so ist die hin-übersetzung analytische synthese. Indes ist damit das wesen der hin-übersetzung noch nicht erschöpfend dargetan. Läßt sie schon die umkehrung der in der sprachtätigkeit wirkenden psychischen funktionen als ein dem wesen der sprache widersprechendes tun erscheinen, so fragt es sich noch, ob denn eine sprache sich überhaupt verstandesmäßig zusammensetzen läßt. Die antwort ergibt sich leicht aus der erwägung, daß sprachschöpfung und sprachhandhabung im grunde unbewußte oder wenigstens unterverständliche vorgänge sind, in die sich der verstand in nur verhältnismäßig geringem maße einsicht verschafft hat. In unzähligen fällen, in denen sich der verstand über die angemessenheit oder richtigkeit eines ausdrucks keine rechenschaft geben kann, empfindet ihn das bloße sprachgefühl, das im grunde als sprachgewohnheit aufzufassen ist, als passend oder unpassend. Was verstandesmäßig in einer sprache ist, ist in ihrer grammatik als abstraktes, oder wenigstens klassifizirtes tatsachenmaterial niedergelegt. Daraus ergibt sich die forderung, daß die übersetzung in unseren schulen auf das rein verstandesmäßige der sprache, auf die einübung der grammatik beschränkt werde.[1]

Wie wird die hin-übersetzung aber überhaupt möglich? Dadurch, daß das wort der muttersprache das entsprechende fremde in erinnerung bringt. Es ist also im grunde eine asso-

[1] [Wir können nicht zugeben, daß die grammatik — irgend einer sprache — rein verstandesmäßig, also s. z. s. logisch konstruirbar sei. Dem scheint uns auch das im text folgende zu widersprechen. Auch ist uns unerfindlich, weshalb die „einübung der grammatik" nicht innerhalb der fremden sprache, sondern auf dem umwege über die bald so, bald so abweichende, z. t. anderen gesetzen folgende muttersprache erfolgen soll. Vergleichen mag ja nützlich sein; das rechtfertigt aber das hin-übersetzen nicht. *D. red.*]

ziative tätigkeit. Nun lehrt die tägliche erfahrung, daß das fremde wort das der muttersprache viel leichter assoziirt als umgekehrt. Daraus folgt, daß die reproduktion einer sprache um so leichter vor sich geht, je fester diese im bewußtsein ist, oder, um einen bündigen technischen ausdruck zu gebrauchen, je größer die psycho-physische disposition zu der betreffenden sprache ist.

Die übersetzung setzt also die disposition zu der sprache, in die übersetzt wird, voraus; wenn die übersetzungsmethode aber diese disposition (und das sprachgefühl) zu erwerben sucht, so befindet sie sich in einem *circulus vitiosus*, welcher die unfruchtbarkeit und schwierigkeit der hin-übersetzung zur genüge dartun dürfte.

Mit der behauptung nun, daß die psychophysische disposition zu einer sprache dem übersetzen vorauszugehen habe, stimmt die erfahrungstatsache überein, daß rückübersetzungen kurz vorher durchgenommener fremdsprachlicher texte verhältnismäßig leicht von statten gehen. Hier ist eben das einschlägige sprachmaterial infolge des geringen zeitabstandes zwischen aufnahme und reproduktion lebendig im bewußtsein, d. h. es ist eine temporäre disposition zu *diesem* sprachmaterial gegeben. Dieser umstand führt uns dazu, die forderung, die übersetzung auf die einübung der grammatik zu beschränken, mit dem zusatze zu modifiziren, daß zu dieser übersetzung nur einzelsätze, deren sprachmaterial einem kurz vorher durchgearbeiteten lesestücke entnommen ist, verwendung finden sollen.

Die eben geschilderte übersetzung ist die einzige dem wesen der sprache entsprechende art des aktiven gebrauchs der fremden sprache, die in der erziehungsschule möglich ist. Alle methoden und ziele, welche den aktiven gebrauch des sprach*ganzen* zum objekte haben, sind vom pädagogischen kritizismus zu verwerfen. Es darf ruhig ausgesprochen werden, daß die tatsächlich existirende, lehrer und schüler drückende und schädigende überbürdung zum größten teil in den auf produktion in den fremden sprachen abzielenden forderungen ihre ursache hat. Diese überbürdung wird aber noch empfindlicher und schädlicher gemacht durch den umstand, daß die hin-übersetzung absolut interesselos ist. Sie ist an sich inter-

seelos, weil sie vom inhalte abzieht, rein formell ist. Aus diesem grunde widerspricht sie — hier kommen wir zum zweiten teile unserer frage — nicht bloß der menschlichen natur, der verfassung des menschlichen geisteslebens, insofern als nur inhalte den geist erfüllen, assoziirend wirken und tätigkeit in den vorstellungsorganismus bringen, sondern besonders nach der jugendlichen natur. Denn der sinn der jugend ist nicht auf das abstrakte, oder gar rein formelle, sondern auf das konkrete, sachlich-inhaltliche gerichtet. Soll es also noch zu verwundern sein, daß wir lehrer gerade bei übersetzungen mit unfleiß, oberflächlichkeit und unaufmerksamkeit zu kämpfen haben? Was für eine stimmung dieser kampf in das lehrzimmer bringt, und wie belebend, erfrischend, herz- und geistbildend diese stimmung wirkt, braucht kaum näher ausgeführt zu werden. Es wird in meinem unterrichte auch nicht anders sein, als sonst überall; aber in meinen lehrstunden herrscht eine fröhliche stimmung und lust und freude an der arbeit, solange nicht übersetzt wird. Wenn aber das übersetzen angeht, oder wenn gar eine durchgenommene übersetzung repetirt wird, verschwindet das freundliche bild. Unser produktiver, übersetzender sprachunterricht wirkt deprimirend auf den schüler und nimmt ihm nicht allein die freude an den sprachen, sondern, weil diese eine so große rolle spielen, an der schule überhaupt. Es ist deshalb die weitere forderung aufzustellen, daß die oben geschilderte übersetzungsweise auf das maß eingeschränkt werde, das zur klarlegung und einübung der grammatischen gesetze absolut notwendig ist.[1]

Freilich verliert damit die übersetzung ihre bedeutung, die sie bisher hatte, vollständig; sie sinkt zu einem bloßen mittel zu einem zwecke herab, und damit verändert sich der fremdsprachliche unterricht wesentlich. Er muß auf den aktiven gebrauch der fremden sprache verzichten und sich auf das verständnis derselben beschränken.

Es begegnet uns nun aber die frage, ob mit diesen for-

[1] [Was der herr verf. hier bis zum letzten satze sagt, entspricht auch unserer erfahrung. Wir schließen aber anders, und zwar, daß auch zur einübung der grammatik nicht zu übersetzen ist. *D. red.*]

derungen die schulhygiene nicht mit dem zwecke des fremdsprachlichen unterrichts und mit dem der erziehungsschule überhaupt in konflikt gerät. Was nun den speziellen zweck des sprachunterrichtes angeht, so muß er sich dem allgemeinen schulzweck völlig unterordnen und sich diesem entsprechend gestalten. Der allgemeine schulzweck aber ist, den wert des menschen zu erhöhen. Die erziehungsschule hat die aufgabe, den allgemeinen wert des menschen zu erhöhen; sie muß also den physischen und psychischen wert ihrer schüler zu heben suchen. Der sprachunterricht beteiligt sich an der psychischen, genauer genommen, der geistigen werterhöhung. Worin liegt aber der geistige wert eines menschen? Darin 1. daß er einen möglichst großen bewußtseinsinhalt hat, 2. daß der bewußtseinsinhalt aus möglichst wertvollen vorstellungen und gefühlen besteht, 3. daß die einzelnen vorstellungen möglichst klar und deutlich sind, 4. daß der bewußtseinsinhalt kein toter, sondern ein möglichst lebendiger, d. h. gedankenerzeugender besitz ist, 5. daß der bewußtseinsinhalt möglichst genau und in möglichst schöner form zum ausdruck gebracht wird. Und nun frage ich, welchen anteil hat die produktion in der fremden sprache an der realisirung dieses schulzwecks? Dient sie zur vermehrung und werterhöhung des bewußtseinsinhalts, zur verdeutlichung seiner elemente? Verhilft sie dem menschen zum adäquaten ausdruck seines bewußtseinsinhaltes? Goethe sagt in seinen *Briefen aus der Schweiz*, daß man in der fremden sprache immer nur das allgemeine, nur die großen züge ausdrücken könne.

Es ist im allgemeinen doch nur in der muttersprache möglich, alles auszudrücken, und selbst dazu bedarf es großer und andauernder übung. Daß aber der bildungsgrad desjenigen, der alles, auch die feinsten gedanken und zartesten gefühle in seiner muttersprache auszudrücken vermag, viel höher ist, als der eines menschen, der nur das allgemeine, das banale in mehreren sprachen wiedergeben kann, wird durch den umstand bestätigt, daß der sprachenunkundige dichter ein ungleich höheres maß von allgemeiner wertschätzung genießt, als der sprachengewandteste kommis. Sind also die bemühungen, den schüler dazu zu bringen, daß er in einer fremden sprache

denkt, vom standpunkte des allgemeinen schulzwecks aus betrachtet, nicht geradezu absurd? In bezug auf jeden der oben genannten fünf punkte kann der produktive sprachunterricht nur hemmend und schädlich wirken. Ganz besonders aber in bezug auf den letzten: die adäquate ausdrucksfähigkeit, die von vornherein nur in der muttersprache zu erwarten ist. Es ist hier der ort, eine sache zu besprechen, die von der pädagogik bisher nicht beachtet und erst in neuester zeit von professor Wirth in Bayreuth ins auge gefaßt worden ist: nämlich das verhältnis zwischen denken und sprache. Wenn auch zwischen denken und sprache keine identität besteht, so ist doch zwischen beiden teilen ein inniges band, so zwar, daß, je fester sie verknüpft sind, desto lebendiger und klarer beide sind. Eines bestimmt den wert des anderen. Ein wort ohne inhalt hat keinen, ein gedanke ohne ausdruck keinen objektiven wert, sogar für das eigene bewußtsein; ein unversinnlichter, unverkörperter bewußtseinsinhalt ist stets undeutlich, formlos. Die bedeutung der sprache für die entwickelung des denkens und die bedeutung dieses für die entwickelung der sprache sind ja bekannt; sie bedingen sich wechselseitig. In dieses innige verhältnis nun zwischen denken und sprache (muttersprache natürlich!), das das objekt der sorgfältigsten pflege sein sollte, greifen die fremden sprachen störend ein, ganz besonders aber der produktive sprachbetrieb, die assoziation von der mutter- zur fremden sprache.[1] Anstatt daß der

---

[1] [Eben weil jenes innige band zwischen denken und sprache besteht (worauf schon öfter hingewiesen ist), muß die aneignung der fremden sprache auch neue denkformen vermitteln. Das „allgemeine", die „großen züge" brauchen nicht das „banale" zu sein. Wir knüpfen gerade an diese stelle des textes an, weil auch hier wieder deutlich hervortritt, daß sich der herr verf. den „produktiven sprachbetrieb" nur als hin-übersetzen denkt. Was er weiterhin zugunsten des „rezeptiven" sagt, lassen wir gerne gelten. Wir sehen auch in dem „produktiven sprachbetrieb" in unserem sinne (ohne umweg über das deutsche, innerhalb des fremden milieus) vor allem das gute, daß durch ihn am sichersten der sprachunterricht so „belebend, erfrischend, herz- und geistbildend" wird, wie das gegenteil hiervon (s. o. s. 265) durch das übersetzen, — was denn auch der rezeption förderlich in jedem sinne ist. *D. red.*]

muttersprachliche ausdruck in dem schüler den adäquaten psychischen inhalt ins bewußtsein ruft, muß der schüler sich daran gewöhnen, den betreffenden ausdruck in einer oder mehreren fremden sprachen zu reproduziren. „Der schüler erinnert sich“, sagt Wirth zutreffend, „immer weniger an sinn und bedeutung der deutschen worte, weil eben die denkanschlüsse der deutschen worte an die dingvorstellungen bei ihm mehr und mehr verkümmern; er denkt hauptsächlich daran, was jedes deutsche wort auf lateinisch, griechisch und französisch heißt.“ Die folge davon ist, daß das von natur aus enge band zwischen inhalt und ausdruck gelockert wird, daß der inhalt das wort, das wort den inhalt nicht mehr so leicht findet, worin die bei den gebildeten so oft anzutreffende unfähigkeit zu raschem, unmittelbarem ausdruck, sowie das pedantische hineinlegen von weit hergeholten deutungen in worte zum guten teil ihre erklärung finden mögen. Es liegt also im interesse eines gesunden, natürlich frischen geisteslebens im individuum und in der gesellschaft, daß der produktive fremdsprachliche unterricht zu gunsten einer zu vermehrenden produktion in der muttersprache beseitigt werde.

Wird aber dadurch der fremdsprachliche unterricht nicht so sehr entwertet, daß er am besten gleich ganz aus der schule entfernt würde? Im gegenteil. Es ist gar nicht abzusehen, einen wie reichen gewinn der fremdsprachliche unterricht erhalten würde, wenn man sich entschließen könnte, auf die produktion in der fremden sprache zu verzichten und sich auf den rezeptiven sprachbetrieb zu beschränken. Dieser erst realisirt den schulzweck, wie er oben dargelegt wurde, wirklich. Er erweitert den geistigen horizont der schüler, erfüllt sie durch die beschäftigung mit den besten autoren des fremden landes mit wertvollen ideen und gefühlen und lehrt die kulturnationen einander verstehen, würdigen, achten und lieben. Wie inhaltsvoll, wie lebendig, frisch, anregend wäre dann der fremdsprachliche unterricht im vergleich zum heutigen betrieb, in dem lehrer und schüler infolge der geistigen martern, die in der fruchtlosigkeit und inhaltsleere ihrer heißen arbeit ihren grund haben, lust und befriedigung an ihren pflichten und den

ılz auf ihren beruf einbüßen! Ethischer, ästhetischer und ssenschaftlicher inhalt würde dann den sprachlichen lehrınden, in denen bis jetzt falsche grammatikformen von der sten bis zur letzten klasse die oberherrschaft führen, wert ıd weihe verleihen. Endlich würde ein freudigeres, fruchtıreres, den schulzweck wirklich erfüllendes zusammenwirken on lehrern und schülern diese einander näher bringen!

Angesichts der tatsache, daß der rezeptive fremdsprachche unterricht den idealen schulzweck in jeder weise erfüllt, ährend ihn der produktive gänzlich verfehlt, bedarf es keiner esonderen sehergabe, um zu prophezeien, daß in den klasschen sprachen über kurz oder lang lehrziel und methode ch in dem sinne der bloßen rezeption gestalten. Die prouktion hat hier weder idealen noch praktischen sinn. Die eueren sprachen aber sind keine toten, bloß in büchern xistirenden sprachen, die es genügt, lesen zu können. Hier ommt noch ein praktischer zweck zum idealen. Diese müssen ıicht bloß, wenn mit dem auge, sondern auch, wenn mit dem ıhre wahrgenommen, verstanden werden. Der neusprachliche ezeptive unterricht enthält also zwei teile: verständnis der eschriebenen und verständnis der gesprochenen sprache. Und ıierin erblicke ich ein wirklich erreichbares und auch dankensvertes lehrziel. Erreicht die erziehungsschule *das*, so tut sie enug; dann erreicht sie *multum*, entsprechend dem weisen ädagogischen grundsatz: *multum, non multa!*

Wenn mir nun aber entgegengehalten wird, daß das prakische leben die fähigkeit verlangt, sich in den fremden prachen mündlich und schriftlich auszudrücken, so frage ich: esitzen die absolventen unserer schulen diese fähigkeit wirkch? Das ist ja der jammer, daß man nach so und soviel ıhren sprachstudiums an der schule nichts kann. Das sei der chule jedoch nicht zum vorwurf gesagt; denn sie kann für as praktische leben nicht tüchtig machen, sondern nur vorereiten. Ist aber das verständnis der geschriebenen und geprochenen sprache nicht vorbereitung genug zu deren prakischem gebrauch? Und wird die rezeption noch durch eine ınerhalb der psychologischen möglichkeit liegende übersetzung, rie sie oben gefordert wurde, unterstützt, so sind doch alle

garantien dafür geboten, daß die schule eine für das praktische leben genügende vorbereitung vermittelt. Wer so ausgerüstet einmal in die lage kommt, eine reise ins ausland zu machen, wird sich gewiß leichter zurechtfinden, als der heutige absolvent unserer schulen.

Wird nun aber dadurch, daß im prinzipe auf den aktiven gebrauch der fremden sprachen in den schulen verzichtet wird, nicht die internationale verkehrsmöglichkeit gefährdet? Abgesehen davon, daß derjenige, welchen sein beruf auf den internationalen verkehr anweist, die fremde sprache auch heute in ihrem lande sich zu eigen macht, scheint mir die internationale verkehrsmöglichkeit nicht nur nicht gefährdet, sondern geradezu gesteigert zu werden. Nehmen wir nur die handelskorrespondenz. Der deutsche kaufmann schreibt deutsch, der franzose französisch. Beide verstehen einander. Dient diese art der korrespondenz dem handel nicht ebenso wie die einsprachige? Ich denke noch besser, insofern als irrtümer, die in der mangelhaften behandlung der fremden sprache ihre ursache haben, vermieden werden. Läßt sich ferner diese art der mitteilung nicht auf den mündlichen verkehr übertragen? Wird der gedankenaustausch dadurch, daß jeder seine muttersprache spricht, nicht unmittelbarer, tiefer, wahrer, lebendiger? Bei den internationalen versammlungen leistet das verstehen heute schon die ganze arbeit. Hier können unsere schüler aber nicht mittun, weil sie infolge des zuvielerlei im fremdsprachlichen unterricht nichts recht, auch nicht hören gelernt haben.

Der gedanke der zweisprachigen internationalen mitteilung, den schon W. Bölsche in einem aufsatze in den *Sozialistischen Monatsheften* 1901, 11, 12, betitelt: *Gedanken über die schule* ausgesprochen hat, ist von weitreichender bedeutung und verdient das volle interesse der schulhygiene. Er gründet sich auf das prinzip der ökonomie der kraft, nach welchem die kulturerhöhung von dem maße abhängt, in dem energie auf entbehrliche, unwesentliche dinge verwendet wird oder auf solche, die unentbehrlich sind und den wert des menschlichen lebens wirklich steigern. So ist z. b. der gewaltige aufschwung, den die kultur im letzten jahrhundert genommen hat, sicher in

nicht geringem maße dem umstande zu verdanken, daß die erzeugnisse des geistes nicht mehr in der lateinischen, sondern in der muttersprache niedergelegt worden sind. Denn nun konnte die große energiemenge, die in der aneignung der lateinischen sprache sich verzehrte, sich auf den inhalt der welt lenken. Ähnlich würde dadurch, daß in der schule auf den produktiven sprachbetrieb verzichtet würde, dem praktischen schulzweck genüge getan, der ideale aber erst erfüllt, und nur dieser bedingt die fortschritte in kultur, sittlichkeit, größe und glück der menschheit.

Mir scheint der zweisprachige internationale verkehr die einfachste lösung der weltsprachenfrage zu sein, die ihre ursache nur in der schwierigkeit der fremdsprachlichen produktion hat. Man möchte dadurch eben zeit und kraft ersparen. Nachdem nun aber einmal die schaffung und die existenz einer künstlichen weltsprache aus psychologischen und physiologischen gründen absolut unmöglich ist, begnüge man sich mit der zeit- und kraftersparnis, die der zweisprachige internationale verkehr zur folge hätte. Man kann zwei bis drei sprachen verstehen lernen, bis man eine handhaben lernt. Der gedanke des zweisprachigen internationalen verkehrs ist realisirbar; es bedürfte nur zur rascheren praktischen durchführung eines übereinkommens wenigstens unter den wichtigsten kulturnationen, welche anregung ich dem ersten Internationalen kongreß für schulhygiene unterbreiten möchte.

Ich kann nun das fazit aus meinen erörterungen ziehen. Der produktive fremdsprachliche unterricht stellt sich, von der höhe des allgemeinen schulzwecks aus betrachtet als eine ungeheure nutzlose zeit- und kraftvergeudung, vom standpunkt des pädagogischen kritizismus aus gesehen als eine quantitativ und qualitativ der erziehungsschule ungemäße forderung dar. Es kann nicht als übertrieben erscheinen, wenn man behauptet, daß die hauptkrankheit unseres schulwesens der mittelalterliche, auf die psychologie der sprache und die der jugend nicht rücksicht nehmende, nicht bloß nutzlose, kraft- und zeitvergeudende, sondern geradezu schädliche produktive sprachbetrieb ist. Die schulhygiene hat allen grund, zu fordern, daß der sprachunterricht sich auf die rezeption beschränke, und

daß die übersetzung in nur absolut notwendigem maße zur klarlegung und einübung der grammatik in ihren allgemeinen gesetzen bloß als unterrichtsmittel beibehalten, daß aber sonst jederlei produktion in der fremden sprache abgeschafft werde. Dann ist das schulwesen von dem schwersten ballaste befreit; dann erst gewinnt es die zeit, seinem gesamtzwecke, der psychischen *und* körperlichen entwicklung der jugend, mit dem die schulhygiene sich identifiziren muß, gerecht zu werden.[1]

Nürnberg. B. UHLEMAYR.

[1] [Jedenfalls ist der gedanke, den schüler auch im fremdsprachlichen unterrichte zu entlasten, ernster beachtung wert. Indessen scheint dies auch auf anderem wege erreichbar: späterer anfang des fremdsprachlichen unterrichts, geringere stundenzahl; nicht mehr als zwei obligatorische fremdsprachen; beseitigung der übersetzung, besonders auch in den abschluß- und reifeprüfungen; einschränkung des stoffes in bezug auf grammatik und wortschatz auf das typische, wichtigste; sorgfältig gewählte lektüre mit strenger scheidung der für geistige ausbildung und sprachliche förderung bestimmten stoffe; usw. Dagegen wäre ein völliger verzicht auf den regelmäßigen gebrauch der fremden sprache im fremdsprachlichen unterrichte (mit nur gelegentlichem übersetzen), geradezu unnatürlich, sowohl in hinsicht auf das objekt: fremde sprache, wie den schüler, der sich nie wohler fühlt, als wenn er sich recht lebhaft betätigen kann. *D. red.*]

BERICHTE.

ꞏMERKUNGEN ÜBER EINEN WINTERAUFENTHALT IN GRENOBLE.

n den letzten nummern dieser zeitschrift ist viel von den ferien-
ι in Grenoble die rede gewesen. Dabei haben auch die schärfsten
iler zugegeben, es möchten die übelstände, die sie glaubten hervor-
zu müssen, bei einem längeren aufenthalt ganz oder bis zu einem
sen grade verschwinden. Diese bemerkung veranlaßte mich,
n januar die beobachtungen aufzuzeichnen, die ich während
s studienaufenthaltes in Grenoble vom oktober bis februar 1902/03
cht habe.

An der universität in Grenoble sind, wie ich von dort brieflich
ren habe, im letzten winter ungefähr dieselben vorlesungen und
gen veranstaltet worden, wie im vorletzten jahre. Im pensions-
ı ist gegen früher eine wesentliche besserung für die große zahl
esucher zu erhoffen, seit sich das *Comité de Patronage* entschlossen
den wohnungsnachweis in andere hände zu legen. Nachdem nun
größere zahl von fremden hoffen kann, in familien passende unter-
t zu finden, dürfte es nicht unnütz sein, nach den vielen sich zum
ırg widersprechenden urteilen über die ferienkurse, über Grenoble
ufenthalt für längeren besuch nach bestem ermessen vorurteilslos
erichten.

Wer sich der versuchung, täglich mit lieben landsleuten in gemüt-
r deutscher unterhaltung am bier- und skattisch zu sitzen, nicht
chsen fühlt, der gehe nicht nach Grenoble. Ohne sich zu seinen
ileuten, meist juristen und sich weiter bildenden elementarlehrern,
undlich zu stellen, kann sich der philologe jedoch leicht dem
glichen deutschen gespräch entziehen. Unter den studenten machte
übrigens der unterschied der fakultäten ziemlich bemerkbar und
hier dem philologen zu gute. Es kommt übrigens auch nicht so
darauf an, ängstlich jedem landsmanne aus dem wege zu gehen,
vorsichtig in der auswahl seines verkehrs zu sein und ihn möglichst

unter der kontrolle von franzosen zu halten, indem man seine landsleute in seine pension einführt und mit den französischen wirten bekannt macht. Nur der sieht sich auf seinen studien schädlichen verkehr mit landsleuten angewiesen, der mangelhaft vorbereitet nach Grenoble kommt. Es heißt auch hier: wer da hat, dem wird gegeben. Sonst gewandte und gebildete leute waren meinerzeit von förderndem verkehr mit franzosen so gut wie ausgeschlossen, wenn sie gar nicht mitreden konnten. Dem fremden, der mehr als radebrechen kann, kommt der franzose freundlich entgegen, weil er bei ihm sympathie für sein vaterland voraussetzt; den ausländer, der die französische sprache mißhandelt, sieht er jedoch für eine art barbaren an, trotz aller verbindlichen redensarten, die er ihm vielleicht anfangs über sein französisch sagt. Grobe verstöße gegen die grammatik und die aussprache erträgt der franzose schließlich, ohne sie zu verbessern; während es ihm freude macht, den schon fortgeschrittenen ausländer auf feinere unterschiede aufmerksam zu machen.

Auch wer mit den besten absichten und wohl gerüstet nach Grenoble kommt, darf nicht erwarten, daß ihm alle erwünschte förderung mühelos zufallen, jegliche unbequemlichkeit und enttäuschung aber erspart bleiben wird. Man tut gut, nicht alle versprechungen und aussichten, die einem im eifer der liebenswürdigkeit gemacht werden, für bare münze zu nehmen.

Eine sehr große enttäuschung bereitete uns z. b. die *Association Générale des Étudiants* in Grenoble. Alle bemühungen der professoren und des *Comité de Patronage*, eine *fusion* der fremden und der französischen studenten im großen zu schaffen, scheiterten kläglich, ebenso wie die gemeinsamen abende im Café Debon, aus denen schließlich deutsche kommerse wurden. Ein vertrauenswürdiger herr sagte mir, die räume der *Association* seien ein beliebter aufenthalt nur gegen ende des monats, wenn vielen der wechsel ausgeht. Das stimmt auch zu meinen beobachtungen.

Vielgerühmt ist die leichtigkeit, mit der man in Grenoble mit gebildeten franzosen stundenaustausch haben kann; man darf nur nicht die leichtigkeit vergessen, mit der man auch bald wieder auseinander kommen kann, wenn man sich nicht sehr eifrig bemüht.

Die hauptsache ist und bleibt die pension, bei deren wahl man nicht so sehr auf die billigkeit, als auf den bildungsgrad der inhaber sehen sollte. Der so wichtigen pensionsfrage wird jetzt vom *Comité* ernstere sorgfalt gewidmet als früher. Um die oberlehrer, die *professeurs*, hat man sich im allgemeinen schon immer bemüht. Es wird sich besonders darum handeln, noch eine reihe gebildeter familien zum aufgeben des vorurteils gegen die aufnahme von pensionären zu gewinnen, und dazu können die deutschen selbst viel beitragen.

Wer in besseren kreisen dort aufnahme und unterkommen finden will, muß sich, wenn aus keinem anderen grunde, zu seinem eigenen

rteil, in die sitten seiner umgebung schicken und sich hüten, anstoß
erregen. Es war bitter, was man manchmal über die deutschen zu
sen bekam. Zu meiner zeit gab man zu, daß unter den deutschen
h viele befänden, die *bien* seien. Es war aber erst kurze zeit her,
ß einer dame am Boulevard Gambetta ihre wohnung gekündigt
rden war, weil ihre pensionäre, deutsche studenten, durch ihr nächt-
ihes ruhestörendes treiben das ganze haus gegen sich und ihre wirtin
ufgebracht hatten. Ich hörte sogar einmal die jungen deutschen
tudenten mit jungen hunden vergleichen, die sich nach eben voll-
ndeter dressur austobten.

Gegen deutsche junge mädchen, selbst aus sehr guten familien,
war man noch sehr viel mißtrauischer. Ehe man sie zum stunden-
stausch ins haus aufnahm, ließ man sie längere zeit auf der straße
und in der universität beobachten! Sehr unsympathisch war den
ranzosen und französinnen, die ich kennen lernte, der sogenannte
type prussien. Er schien ungefähr den karikaturen unserer schneidigen
leutnants, assessoren und korpsstudenten zu entsprechen (*raide et
arrogant*). Den franzosen, die eine feine, aber zwanglose höflichkeit
lieben, imponirte die leicht umständlich werdende deutsche art der
geselligen formen gar nicht, sie fanden sie pedantisch.

Von den deutschen oberlehrern, den *professeurs*, hatte man im
allgemeinen eine recht gute meinung und kam ihnen freundlich ent-
gegen. Mehrere deutsche oberlehrer behauptete meine wirtin zuerst
für französische offiziere in zivil gehalten zu haben. Auch wohlerzogene
junge leute können sicher sein in besseren kreisen freundliche auf-
nahme zu finden; und wenn sie gar etwas gewandt in der unterhaltung,
dazu noch schlittschuhläufer und musikalisch sind, dürfen sie darauf
rechnen, einen angenehmen und nützlichen winter in Grenoble zu
verleben.

Von meiner und anderen guten pensionen weiß ich aus eigener
erfahrung, daß sie doch bei weitem mehr boten als eine kost- und
schlafstätte.

Bei uns war es eine zeitlang sitte, nach tisch der reihe nach aus
Stiers *Causeries françaises* vorzulesen. Abends las ich auch öfters in
französischer übersetzung stellen aus Klopstock, Bürger, Schiller,
Goethe vor und befragte dann meine französische zuhörerschaft über
ihre eindrücke. Auch über französische schriftsteller wurden die
meinungen ausgetauscht und interessante stellen vorgelesen. Desgleichen
wurde auch über geschichte, geographie, sogar politik und religion und
vor allem über unseren kaiser viel gesprochen.

Einen besonderen reiz erhielt das leben in der pension durch die
sich ziemlich schnell einstellende persönliche annäherung, die ich auch
in anderen familien beobachtet habe; wohl ein vorzug der verhältnis-
mäßig kleinen und ruhigen stadt. Bald auch wurden wir mit den
freunden des französischen hauses bekannt. Besuch wurde außer am

jour (*fixe*) meist im gemeinsamen zimmer empfangen und wir zum bleiben und zur teilnahme am gespräch aufgefordert.

Fast jeden sonntag abend wurden zur unterhaltung und belehrung der gäste gesellige zusammenkünfte mit französischen familien veranstaltet. Da gab es lustige aussprache- und sprechübungen (wie folgende z. b.: *je vous vends l'eau qui a éteint le feu, qui a brûlé le bâton, qui a battu le chien, qui a mangé le chat, qui a mangé le rat, qui a rongé la corde qui tient la clef de mon jardin;* oder die geschichte vom *Jupiter foudroyant: Je vous remets Jupiter en mains foudroyant l'univers, foudroyant les humains, il a tant foudroyé de sa foudre foudroyante que croyant foudroyer mon oncle, il a foudroyé ma tante — foudroie-lui, foudroie-moi, foudroie-toi, foudroie tout ce que tu voudras*).

Karten- und besonders rätsel- und pfänderspiele wurden vorgenommen, bei denen man alle seine vokabelkenntnisse zusammennehmen mußte und wirklich, wenn man sich für solche unterhaltungskünste nicht zu gut hielt, mancherlei spielend lernen konnte. Auch wurde deklamirt, musizirt und gesungen. Wer nur wollte, konnte für beobachtung von sprache und sitte wohl gewinn davontragen. In anderen pensionen wurde es ähnlich gehalten.

Von den im hause verkehrenden familien wurden wir bald aufgefordert, am empfangstage besuche zu machen. Von dieser erlaubnis habe ich reichlich gebrauch gemacht, und als ich bemerkte, daß der verkehr in guten familien mindestens so nützlich sei, wie der besuch der vorlesungen, bat ich meine wirtin, Madame Baron, Cours Berriat 26, mich noch in weitere familien einzuführen. Das hat sie mit der größten bereitwilligkeit getan. Artig und aufmerksam wurde man überall empfangen. Besonders hervorheben will ich eine liebenswürdige familie aus dem Bourbonnais. Der herr, der in der deutschen Schweiz bekannt ist, sagte mir, die deutschen sollten auch in seine heimat kommen, dort seien sie einer besonders herzlichen aufnahme sicher.

Mancher wird sagen, bei solchen besuchen am *jour* der dame werde für die sprache nicht viel herauskommen. Ich kann dem nur widersprechen. Es ist schon eine treffliche übung, sobald der dienstbote den ausländer angekündigt hat, vor die fremde gesellschaft, deren augen und ohren auf den ankömmling gerichtet sind, hinzutreten und wenn auch nur auf einige minuten, unter dem stillschweigen aller anderen gäste, mit der dame des hauses die unterhaltung zu führen. Da lernt man jede sprechscheu ablegen.

In bekannteren familien spricht man auch bald über andere dinge, als die bald erledigten themata, vom wetter, herkunft, zweck des aufenthaltes und darüber, wie es einem gefällt. Auch einige professorendamen empfingen regelmäßig die fremden; wenn man aber nicht zu einer zeit kam, zu der verhältnismäßig wenig landsleute da waren, war der besuch der anderen salons, die nicht mit der universität zusammenhingen, lehrreicher. Auch durch stundenaustausch kann man

it familien bekannt werden. So lernte ich den biederen französischen ittelstand in der familie eines herrn Micoud kennen, der große stücke if unseren kaiser hielt und auf die engländer schalt, die er durch andelsbeziehungen kannte. Ein anderer stundenaustausch führte mich n die familie des herrn professors Morillot von der *Faculté des Lettres.* In einer großen stadt würde man kaum so viel muße zu derartigem verkehr finden, vielleicht auch nicht überall so viel entgegenkommen.

Es war doch ein lohnender einblick in französisches leben, den man ohne große mühe gewinnen konnte. Im vornehmen salon einer dame aus der *magistrature* z. b. hörte man einen weltgewandten anwalt die aussichten der politischen karriere erörtern, bei einer professorendame wurde ich auf den neuen roman von Marcel Tinayre: *La Maison du Péché* aufmerksam gemacht, anderwärts sprach man von reiseeindrücken aus dem modernen Deutschland, während die hochbejahrte witwe eines ingenieurs in der Rue Voltaire die gute alte zeit vor der republik vertrat, in der man in den höheren stellen noch keine emporkömmlinge aus niederem stande fand. Die sogenannte beste gesellschaft in Grenoble ist bekanntlich noch recht exklusiv und mit der demokratischen neugestaltung der sozialen verhältnisse offenbar noch nicht recht ausgesöhnt, sonst könnte man sich nicht ablehnend sogar gegen professoren der universität verhalten, außer wenn sie von angesehenen, reichen, alten familien stammen oder mit solchen verschwägert sind.

Der deutsche achtet natürlich auch darauf, wie man über Deutschland denkt. Im allgemeinen kam es mir vor, als ob die franzosen in Grenoble sehr mit sich und ihrem vaterlande zufrieden wären und für Deutschland weder im guten noch im bösen ein sonderliches interesse übrig hätten, was natürlich nicht ausschließt, daß im stillen alte schmerzen und neue hoffnungen leben. Aufgefallen ist mir bei einfachen und bei gebildeten leuten, daß ohne absicht zwischen *Alsace* und *Allemagne* getrennt wird, wie in den zeitungen. Zu kaisers geburtstag veranstalteten wir deutschen einen regelrechten kommers und schmückten den saal des Café Debon ringsum mit deutschen fahnen und dem bildnis unseres kaisers, bei offenen türen, an der straße. Nur neugierige blicke wurden hineingeworfen, aber niemand regte sich darüber auf. Wenn auch selten, so habe ich doch auch direkt freundliche worte über Deutschland gehört, besonders von einfachen leuten; eigentümlich berührte mich dagegen gerade bei einer gebildeten dame ein fast abergläubisches vorurteil, daß nämlich von Deutschland aus finstere intrigen gegen Frankreich und sogar in Frankreich selbst gesponnen würden. Gambetta z. b. soll durch Bismarcks schuld ein so unerwartetes ende gefunden haben.

II. *Die universität.*

Die grenobler universität ist, wie die verhältnisse sich entwickelt haben, im wesentlichen eine vorbereitungsanstalt auf höhere studien.

Auf befragen erklärte mir ein kollege vom lycée, aggregationen in der *Faculté des Lettres* kämen in Grenoble selten oder gar nicht vor, meist werde nur der grad eines *licencié* erworben. Der universität in Lyon gegenüber hat die in Grenoble seit einigen jahren einen schweren stand, und um lebensfähig zu bleiben, hat sie versucht, ausländer, besonders deutsche juristen anzuziehen.

Weder in den für franzosen bestimmten, noch in den für ausländer vorbehaltenen stunden soll der deutsche philologe erwarten, in streng fachwissenschaftlicher weise nach art deutscher mehrstündiger vorlesungen gefördert zu werden, dazu würde schon die geringe für einen kursus angesetzte zeit nicht genügen. Man komme vielmehr in der erwartung, gebildete und wohlunterrichtete leute zu hören, die sich bemühen, uns ihre heimische kultur in sprache, litteratur, kunst und geschichte auf die leichteste art näher zu bringen. Wenn man bedenkt, daß in Frankreich in viel höherem grade als bei uns durchbildung im verständnis der muttersprache und der nationallitteratur zur allgemeinen geistigen kultur gehört, wird es einen weniger befremden, vom universitätslehrstuhl herab männer, deren spezielle lehraufgabe es nicht ist, über französische sprache und litteratur reden zu hören. Gelehrte untersuchungen waren es zwar nicht, die im oktoberferienkursus ein jurist über französische grammatik anstellte, trotzdem bin ich seinen knappen, klaren ausführungen über den gebrauch des infinitivs mit vielem interesse gefolgt. Dilettantisch sind im grunde genommen auch alle litterarischen interpretationen des herrn de Crozals, und doch bringt er unzweifelhaft seinen zuhörern die behandelten stoffe, trotz mancher mit unterlaufenden redensarten, innerlich näher.

Der philologe darf auch nicht die ungleiche vorbildung des hörerkreises vergessen, denen der dozent in Grenoble sich anzupassen hat. Man hat früher versucht, gruppen von anfängern und fortgeschrittenen, *étudiants* und *professeurs*, zu bilden. Der versuch ist aber an dem verhalten der lehrerinnen gescheitert, die, vor die wahl gestellt, alle *professeurs* sein wollten! Hoffentlich macht man kommenden sommer mit den für kleine gruppen geplanten lektürestunden bessere erfahrungen. Solange die universität Grenoble darauf angewiesen ist, fremde aller vorbildungen willkommen zu heißen, wird es zum teil an den deutschen philologen selbst liegen, wie hoch der wissenschaftliche stand der vorlesungen und übungen sein wird. Mehrfach bemühten sich die dozenten sich mit den deutschen akademikern in der vorlesung selbst in persönliche beziehung zu setzen und aus ihnen einen engeren zuhörerkrei zu bilden. Man kann im allgemeinen nicht sagen, daß sie dabei seh ermunternde erfahrungen machten. Vielleicht wird die aktive teil nahme noch reger, wenn man sich auf die neue vorlesung etwas vor bereiten kann.[1]

[1] M. Dumesnil ließ sich zu beginn seiner vorlesung alle höre einzeln vorstellen und forderte sie auf, ihn in seiner wohnung, 4, Ru

Ohne übertreibung darf man wohl sagen, daß kaum eine zweite universität in Frankreich zu finden sein wird, deren dozenten auf die studenten in jeder weise soviel rücksicht nehmen, wie es in Grenoble geschieht. In diesem sinne glaube ich, daß eine französische dame recht hat, die mir unter anderem erst kürzlich folgendes aus Grenoble schrieb: *ce ne sont pas les cours qui pèchent, je vous assure, je reçois des lettres d'anciens pensionnaires qui ont été à Caen, à Nancy, à Besançon, à Montpellier et qui préfèrent Grenoble ....*

Trotz aller vorzüge müßte man aber doch dem deutschen philologen raten, Grenoble und seine universität während des semesters zu fliehen, wenn man zu dieser zeit dort viel schlechtes französisch hörte. Daß in der stadt im allgemeinen ein gutes französisch gesprochen wird, kann man sehr bald erfahren, wenn man südwärts etwa bis Montélimar fährt und auf der bahn die schaffner nur rufen hört: *Montez en voiture, s'il vous plaît.* Wie aus einer anderen welt klingen die nasalvokale und das völlig geschlossene *e* in *plaît!* In einem punkte glaube ich allerdings ist auch in Grenoble schon im allgemeinen charakter der aussprache die nähe des südens zu bemerken. Die sprache ist nicht mehr so leichtflüssig wie im norden. Bei personen aus den nördlichen und westlichen dörfern — aus anderen habe ich nicht recht welche kennen gelernt — erinnerte mich die aussprache schon etwas an die der italiener, die französisch sprechen. Unter den dozenten der *Faculté des lettres* war zu meiner zeit in Grenoble nur ein einziger einheimischer; er spreche wie ein „hackbrett", hörte ich von ihm sagen. Die dialektische eigentümlichkeit trat bei ihm wohl individuell besonders stark hervor. Bei älteren eingesessenen leuten fiel mir auch eine sehr konservative aussprache von *l mouillé* auf; Mr. Micoud, der vater, sprach fast genau *filje* = *fille.* Allgemein bekannt ist der nicht nur bei einfachen leuten vorkommende singende tonfall am ende des satzes mit starker dehnung des letzten tonvokals. Wem klingt nicht noch

---

Marceau, zu besuchen mit der versicherung steter bereitwilligkeit, im falle er ihnen mit rat und tat nützlich sein könnte. Ich glaube nicht, daß von dieser freundlichen erlaubnis viel gebrauch gemacht wurde. Ich kann nur allen philologen, die nach Grenoble gehen wollen, dringend raten, die bekanntschaft dieses liebenswürdigen herrn zu suchen. Wer von Grenoble nach Paris gehen will, wird gut tun, sich von ihm eine empfehlung an meinen freund Monsieur Lucien de Sainte-Croix, *Rédacteur Secrétaire du Sénat*, Rue des Saints Pères 11, mitgeben zu lassen. Beiläufig will ich alle deutschen philologen auf diesen herrn, einen wahren getreuen Eckart der deutschen in Paris, hinweisen. Die gastfreundschaft von M. Besson und M. Hauvette gegen die fremden von einiger *distinction* ist so bekannt, daß man nichts mehr zu ihrem lobe zu sagen braucht. Leicht stellen sich auch freundliche beziehungen zu professoren der juristischen fakultät ein.

bonjour, monsieur, comment allez-vou—s? oder *bonjour, mada—me!* in den ohren, besonders wie manche damen es aussprachen! Ob andere eigentümlichkeiten, wie die sehr offene aussprache von *au* und *eu* in fällen wie *autre, semeuse, Chartreuse* die gleichsetzung von *notre* und *nôtre* die neigung offenes *œ* (*eu*) fast wie *u* (*ou*) zu sprechen, z. b. *neuf* fast wie *nouf*, mehr dem landdialekt als der stadtaussprache zukommen, und inwieweit beide zusammenfallen, vermag ich nicht zu entscheiden. Auffallend war mir, daß meine wirtin, die aus einem der Isère abwärts gelegenen vororte, Voreppe, gebürtig ist, in die erwähnten eigentümlichkeiten verfiel, sobald sie erregt war und sehr schnell sprach. Im allgemeinen kann man zu der behauptung zurückkehren, daß das französisch der gebildeten leute in Grenoble, die dort, wie in anderen städten mit lebhaftem verkehr, aus den verschiedensten gegenden zusammenströmen, ein recht annehmbares ist.[1]

Geschlossenes *e* (e) statt des offenen (ε) in den endungen *ais, ait, aient, -et,* in worten wie *progrès, mais,* von *des, les, mes* usw. gar nicht zu reden, habe ich auch in Grenoble in der universität gehört — von deutschen elementarlehrern —, bei einem universitätsprofessor fiel es mir sehr unangenehm auf — in Paris auf der Sorbonne. Man darf jedoch wohl nicht vergessen, daß bei einem urteil über die aussprache von *e*, geschlossenem *e*, das mit offenem wechselt (e — ε), einige vorsicht angebracht ist, da in Frankreich selbst schwankungen stattfinden und zwar so, daß sogar dieselbe person nicht immer gleichmäßig spricht. Mr. Colardeau hatte daher wohl recht, sich über diesen punkt mit vorsicht auszudrücken. Als allgemeine regel forderte er ε (*sec,* wie er sich ausdrückte) auch in *-et, -ès, -ai, -ei, -êt* unter ton.[2]

Der vielberufene herr Varenne stammt aus Nîmes. Er ist kein gelehrter und will keiner sein. Ich wüßte nicht, wer seine unberechtigten regeln und südlichen eigentümlichkeiten für maßgebend gehalten hätte; an dessen aussprache war gewiß nichts mehr zu verderben. Die leiter des ferienkurses lassen künftig mit recht herrn Varenne nicht

---

[1] Nur der sache wegen sei erwähnt, daß M. de Sainte-Croix mich in Paris mit den worten: *vous avez bien fait d'aller d'abord à Grenoble* begrüßte, als er mich sprechen hörte, ähnlich äußerte sich der abbé Rousselot, dem jede schmeichelei fern lag.

[2] Es mag auch an die erörterungen von F. Sarcey im *Temps* (16. juli, 3., 10., 17. oktober 1881) erinnert werden, in denen er unter anderem auch untersuchte, ob der monat *mai* mit e oder ε zu sprechen sei. Er schloß: weder *é* noch *è*, sondern: *un son intermédiaire.* Es handelte sich dabei um die reime: (*je*) *semai*: *mai*, (*je*) *fermai*: *mai*, *j'aimai*: *mai* in Victor Hugos gedicht: *Proscrit, regarde les roses* (*Les quatre vents de l'esprit, t. II, Le livre lyrique, XXV*). Man vergleiche auch Eggert, *Phonetische und methodische studien in Paris*, p. 35, 36; Rousselot in seinem *Précis de prononciation française*, p. 134 ff.

ır so in den vordergrund treten. Es wäre aber einfach undankbar, verdienste dieses herrn um die deutschen oberlehrer nicht zu geken. In seiner familie habe ich die freundlichste aufnahme gefunden l andere franzosen kennen gelernt, ihm verdanke ich einen meiner ılichsten stundenaustausche, auf schönen gebirgstouren war er unser ner dienstbereiter und gutgelaunter begleiter. Ohne ihn wäre mir ı ende das lycée, wo er *professeur de septième* ist, ganz verschlossen blieben.[1]

Eine sehr wertvolle anregung gab er mir auch für die aussprache: forderte unerbittlich den leisen vokaleinsatz und machte sich über des „knackgeräusch" lustig.

M. de Crozals würde ich mir trotz seiner gewählten aussprache, ler vielleicht wegen derselben, nicht zum vorbilde nehmen. Mir hien, er legte besonderen wert auf eine zierliche und elegante ausrache, während es uns in erster linie um eine korrekte zu tun ist.[2]

Die bisher so sehr vermißte vorlesung über artikulations-phonetik ird ja nun im juli M. Passy halten. Wir freuen uns zu dieser neueung, ohne M. Colardeaus bisheriges kolleg herabsetzen zu wollen. Darin, daß in seinen vorträgen historische lautlehre und geschichte ler rechtschreibung stark hervortreten, liegt ein zugeständnis an die leutsche wissenschaft, denn M. Colardeau hat seine vorlesung zum roßen teil auf grund deutscher vorarbeiten zusammengestellt. Er ühlte sich auch offenbar durch die anwesenheit deutscher philologen u solchen exkursen ermuntert. Man konnte auch nicht behaupten, laß meinerzeit in dem zuhörerkreise ein bedürfnis nach beschreibender der gar experimenteller phonetik gefühlt wurde.[3]

---

[1] Interessant ist auch folgende tatsache. Ein deutscher neuhilologe, der während seiner sommerferien bei M. Varenne als pensionär ewesen war, hielt unmittelbar darauf vor einem der namhaftesten euphilologen unter den norddeutschen direktoren eine probelektion nd schlug wegen seines guten französisch alle anderen bewerber aus em felde!

[2] Über die aussprache von *ils ont* erklärte er z. b.: *izɔ̃* sei *eleganter* ls *ilzɔ̃*, statt dabei auf den singular *il* hinzuweisen, in dem wahrcheinlich schon mindestens seit dem 17. jahrhundert das *l* verstummt st, wie die verwechslung von *ce qui en est* mit *ce qu'il en est* bei Molière zeigt.

[3] M. Colardeau machte auf ein billiges angebot von Rousselots eben erschienenem *Précis* aufmerksam. Es sollten sich wenigstens zwölf abnehmer finden, aber es fanden sich kaum drei. Einmal versah sich M. Colardeau und ließ die nasalvokale statt durch senkung, durch hebung des gaumensegels entstehen, da sah ich mich fragend im ganzen raume um, bemerkte aber nirgends ein anzeichen, daß diese umkehrung des sachverhaltes jemand aufgefallen war.

Wie Rousselot den zweiten teil seines *Précis*, hätte M. Colardeau seine ganze vorlesung *Principes de Lecture* nennen können, das war es im wesentlichen, was er bot. Den ganzen ersten hauptteil einer aussprachelehre: *articulations*, sollten praktische übungen am schlusse der stunden ersetzen. Leider aber wurde aus diesen übungen nicht viel, größtenteils wieder durch die zaghaftigkeit der teilnehmer, die sich nicht recht hervorwagten.

Den ausführungen des herrn Colardeau, z. b. über länge und kürze der vokale, offenheit und geschlossenheit, angleichung, schwund, dialektische unterschiede und solche in der sprache der verschiedenen volksklassen, wird niemand ohne nutzen folgen.[1]

M. Hauvette kündigte sein besonders für ausländer bestimmtes kolleg als *Notions de syntaxe usuelle* an. Gelegentlich erläuterte er auch selbst die regeln an texten. Das praktisch wichtige wurde ausgewählt und mit beständigem hinweis auf den analytischen charakter

[1] In kürze seien einige proben aus seiner vorlesung gestattet. Offenheit und geschlossenheit: geschriebenes *e* in der folge *e* + kons. + ə = ɛ, z. b. auch in *puissé-je*, *donné-je* (wie *è-je*). Bei der regel: die geschlossenen vokale liegen vor, wenn auf (gesprochenes) *o* und *ö* kons. + ə folgt, bemerkte er: diese regel gilt besonders für den norden. Was folgt daraus für die beurteilung der grenobler aussprache von *semeuse*, *Chartreuse* usw. mit *œ*? Der nördlichen, bei uns als korrekt geltenden aussprache wird der vorzug gegeben, der anderen noch eine gewisse existenzberechtigung gelassen.

Schwund von *e* (ə), je nachdem die vorhergehende silbe in der aussprache mit vokal oder konsonant schließt: *au-dessus* (*d's*) — *par dessus* (*də*), *un petit garçon* (*p't*) — *une petite fille* (*pə*), *le second étage* (*s'g*) — *une seconde* (*sə*). Bei aufeinanderfolge mehrerer silben mit ə verlangt er: *je ne te le demande* = *je n'te l'demande*, aber *je le refuse* = *j' le r'fuse*, jedoch wieder *je ne refuse* = *je n'refuse* (*la négation s'abrège toujours*). Im wortinnern: *Allemagne* (*l'm*), aber *Angleterre* (*lət*), *parvenu* (*və*), aber *porterais* (*t'r*), weil der dritte konsonant *r* ist. Auch in der volkstümlichen sprache unterschied zwischen *quatre francs* (*quat'*), aber *les quatre temps* (*quatr-ə*), *quatember*, desgleichen *Notre Dame* mit ə in *Notre*, weil es eine feste überlieferte form ist.

Ersatz von *i* in *hiatus* durch *j* in *diable*, aber *diadème* mit *i-a*, *o Dieu* (*dj*), aber *odieux* (*i-eux*) (nicht so im Sachs-Villate). In der modernen prosodie zählt *i* nie, wo es die moderne aussprache nicht hat. Die populäre aussprache *il me dit* mit *i* statt *il*, *parce que* = *paske* wird nach Colardeau *plus littéraire*. Die besonders in Paris übliche aussprache von langem *a* (*a*:) vor *-ce*, *-sse*, *-de*, *-ille* (*travai:lle*, aber *travail*, *que je fa:sse*) kann nach Colardeau noch nicht als allgemein verbindlich gelten, für den wortanlaut kommt sie überhaupt noch nicht in betracht.

der französischen sprache, mit ausblicken auf neugestaltungen und mit rückblicken auf die sprachgeschichte erläutert. M. Hauvette zeigte sich als feind aller unnötigen grammatischen schwierigkeiten, aber auch der oberflächlichen gleichmacherei abgeneigt, die manchmal in dem neuesten erlass des französischen unterrichtsministers hervortritt.[1]

Die zusammenstellungen und erklärungen idiomatischer redewendungen, welche M. Besson *Sur l'humour dans la langue française* nannte, wird niemand ohne dauernde wertvolle anregung gehört haben. Sie gewährten einen blick in die frische, anschauliche sprechweise des volkes und brachten mir lebhaft zum bewußtsein, ein wie schales kunstprodukt unser schulbuchfranzösisch oft ist. M. Besson leitete

[1] Es sei auch hier erlaubt, einige stichproben zu geben. Die konjunktive auf *asse, usse* nennt er direkt *hors d'usage*, am ehesten finde man noch solche auf *isse*. Ich habe in einem halben jahre im ganzen zweimal einen konjunktiv auf *asse* gehört, auf *usse* gar keinen, die beiden auf *asse* von M. Aulard in der Sorbonne, als er sich in schwer zu endende lange sätze verwickelte.

Das volk, sagte M. Hauvette, meidet den konjunktiv am liebsten und gebraucht z. b. statt: *quoiqu'on puisse dire* den ausdruck *on dira tout ce qu'on voudra*. In fällen wie: *Croyez vous que vous fissiez mal d'aller chez lui*, in dem man auch *feriez* sagen kann, was sogar näher liegt, empfiehlt er, den konjunktiv überhaupt zu meiden.

Die analytische tendenz in der französischen sprache, jede grammatische beziehung besonders, aber immer in gleicher weise zum ausdruck zu bringen, führt nach Hauvette auch dazu, allmählich das hypothetische *plusq. du subj.* nach *si* (*s'il fût venu*) durch das *plusq. de l'indic.* (*s'il était venu*) verdrängen zu lassen. Auf die einübung der ausdrucksweise *s'il fût venu* braucht man im unterricht nach Hauvette kein gewicht mehr zu legen. Auch der *indicatif* nach *si* erklärt sich nach Hauvette aus der erwähnten tendenz der französischen sprache, die konjunktion *si* in verbindung mit dem *imparfait* sei eben die eindeutige und genügende kennzeichnung des hypothetischen satzes. Die analytische tendenz wird nach Hauvette voraussichtlich schon in zwei generationen dazu führen, aus *c'est* einen erstarrten ausdruck nach art von *voici, voilà* zu machen, so daß man nicht mehr *c'est* und *ce sont* unterscheiden wird. Vorläufig empfahl er, überall *c'est* zu setzen außer vor unmittelbar darauf folgendem substantiv im plural. Also nicht mit Bossuet und auch dem minister Leygues *c'est*, sondern *ce sont les montagnes*. Wenigstens sollte man so schreiben, selbst wenn man nicht so spricht. Das *passé défini* ist nicht in der unterhaltung, sondern nur in der erzählung uns fern liegender historischer ereignisse zu gebrauchen, sonst verrät es den südfranzosen. Für eine schlechte und unerlaubte neuerung erklärte er jedoch die konjunktion *malgré que* statt *quoique* und *bien que*, trotz Daudets beispiel.

auch mündliche und schriftliche übersetzungsübungen. Für den selbständig arbeitenden hatten sie gewiß auch nutzen. Den interessen der philologen war jedoch besser gedient mit den übungen, die M. Morillot leider nur kurze zeit vor dem semester an ausgewählten französischen texten anstellte. Er gab ein stück zu präpariren, ließ es dann lesen und besprach es französisch mit einigen der hörer in frage und antwort. Eine mühselige arbeit für beide teile, aber für die zukunft die aussichtsreichste art der übungen, wenigstens für neuphilologen, die an der fremden universität auch eine art von hoher schule der unterrichtlichen behandlung französischer lektüre in französischer sprache finden möchten. Auf längere übersetzungen aus der muttersprache, besonders schriftliche, könnte man wohl verzichten, dagegen alle teilnehmer anhalten, sich in vorzuschreibender weise auf einen bestimmten französischen text vorzubereiten. Gute dienste könnten dabei die *Dialogues Français* par Joh. Storm, *Cours Supérieur,* leisten, die mit idiomatischen übersetzungen in alle kultursprachen versehen sind und so von angehörigen der verschiedensten nationen zugleich mit nutzen gebraucht werden können. Die aus guten modernen französischen unterhaltungsschriften entnommenen stücke, die mit vielen wertvollen anmerkungen versehen sind, sind zur mündlichen inhaltsbesprechung mit anknüpfung litterarhistorischer und grammatischer exkurse wohl geeignet. Ich denke mir, daß der reihe nach einer der teilnehmer, unter steter kontrolle eines franzosen, der nachher seine bemerkungen macht und eine debatte eröffnet, die rolle des lehrers übernimmt. Ein erfahrener deutscher oberlehrer könnte wohl zur leitung und einrichtung solcher übungen mit herangezogen werden. Derartige übungen scheinen um so mehr wünschenswert, als der neuphilologe nicht darauf rechnen kann, längere zeit dem unterricht am lycée beizuwohnen.

M. Morillots vorlesung über französische lyriker seit André Chénier mit interpretationen fand ungeteilte anerkennung. Schade nur, daß die vorlesung nach französischer art nur einstündig war. Auch der von M. Morillot geleitete übungskursus für französische studenten, in dem die plejade und klassische autoren, besonders Bossuet und der alternde Corneille besprochen wurden, fanden bei den ausländern viel anklang. Diese beiden kurse boten manche wertvolle einsichten in die beurteilung französischer dichter durch ihre landsleute, und anregungen die sich auch bei unserem fremdsprachlichen unterricht fruchtbar erweisen können. Die plejade ist augenblicklich mode; kein dichter aber, alt oder modern, wird soviel behandelt wie Lafontaine. Er erscheint als der typische vertreter französischer art. Nicht nur M. Morillot sprach über Lafontaine. Schon im oktober und november wurde von verschiedenen herren über Lafontaines verhältnis zur natur und zu den tieren, seine moral, philosophie, metrik eingehend gesprochen. Er gilt als einer der schriftsteller, die man nie erschöpft, die einen durch das ganze leben begleiten und in immer neuem licht

scheinen. Jedenfalls ist er kein dichter, der in den mittelklassen der höheren schulen abgetan werden kann. Als interpret französischer art wird Lafontaine bei uns immer noch nicht genug geschätzt, dagegen ein anderer neuerer dichter noch immer weit überschätzt: Béranger. Zwar fängt er an, sich von der zeitweiligen völligen mißachtung wieder etwas zu erholen, wird aber in Frankreich immer nur für einen ziemlich seichten poeten gelten.[1]

Auch wir werden gut tun, nach dem beispiele der franzosen, Béranger so viel wie möglich durch Victor Hugo zu ersetzen. Er ist der moderne französische nationaldichter. Der schönste platz in Grenoble ist nach ihm genannt, und selbst im kleinsten flecken habe ich eine nach ihm genannte örtlichkeit gefunden, straße, platz oder café. Es mag uns schwer werden, ihn recht zu würdigen, aber über allen zweifel ist es erhaben, daß er eine ganz hervorragende dichterische kraft, im modernen Frankreich die bedeutendste darstellt.

Über M. de Crozals interpretationen waren die ansichten sehr geteilt. Man muß jedenfalls seine glückliche gabe bewundern, das charakteristische in einzelnen epochen und dichtwerken, sei es romantik oder realismus, Chateaubriand oder Richepin, kurz und schlagend hervorzuheben. Mit M. Chaberts vorträgen über Zola, die wohlunterrichtend und gut besucht waren, war wohl der kreis der vorlesungen geschlossen, auf welche der ausländer vor allem angewiesen war. Planlosigkeit konnte man dem lehrbetrieb während des semesters nicht vorwerfen. Erwähnt seien auch die öffentlichen, d. h. von der stadt eingerichteten und bezahlten vorträge, die nachmittags oder abends stattfanden. Die bei weitem stärkste beteiligung, auch von französischer seite, fand der vortragszyklus von M. Morillot, in dem in kürze das leben des Hector Berlioz geschildert und seine schriftstellerische art gewürdigt wurde. Wenig, fast gar kein interesse zeigte das französische publikum dagegen für Heinrich Heine.

In den vorlesungen aus dem gebiet der geisteswissenschaften und in gesprächen über litteratur und kunst gab es auch beobachtungen zu machen, die keine direkte bereicherung des positiven wissens bedeuteten, sich auch nicht schwarz auf weiß nach hause tragen ließen, aber doch von allerhöchstem wert sind. Nicht der stoff nur ist das interessante, es gibt auch aufzumerken, wenn dozenten oder teilnehmer

---

[1] Die verse des gedichtes *Les hirondelles*:

Au détour d'une eau qui chemine,
A flots purs, sous de frais lilas,

erklärte Morillot für einen bedauerlichen galimathias. Die sehr geschmackvoll zusammengestellten *Nouvelles lectures littéraires* von Bauer et Saint-Etienne, die etwa für unsere mittelklassen passen würden, enthalten nichts von Béranger, wohl aber manches einfache und doch gehaltvolle stück von Victor Hugo, z. b. das schöne gedicht *Le semeur*.

an gebildetem gespräch sich unabsichtlich zum interpreten der fremden volksseele machen, sofern sie in tiefen und feinen beziehungen anders organisirt ist, als die unsrige.

Außerordentlich befremdlich ist für einen deutschen und zumal für einen protestanten der schluß von Zolas roman: *La faute de l'abbé Mouret.*[1]

Noch befremdlicher aber war uns die art, wie der vortragende dozent, M. Chabert, diesen ausgang völlig billigte, ja, überhaupt keine vorstellung zu haben schien, daß man auch wesentlich anderer meinung sein könnte. Welche kluft tut sich zwischen solcher geistesart und der deutschen auf, die in der moralischen freiheit der persönlichkeit den urquell ihrer kulturellen kraft sieht.

Das temperamentvolle, pathetische und leidenschaftliche wesen des franzosen findet bekanntlich sein gegengewicht in der bindung an eine autorität, kirche, staat oder konvention, und seine neigung zu extravaganzen aller art wird gezügelt durch eingewurzelten sinn für äußere form und anstand. Im grunde steckt im franzosen auch viel kühler, sich in die verhältnisse schickender und an sie gebundener, ja nüchterner verstand und wenig fähigkeit, sich in andere geistesart zu versetzen und etwa die beschränktheit des eigenen standpunktes zu überwinden. Sein feiner sinn für form und ästhetische wirkungen entstammt aber offenbar derselben quelle. Sentimentalität ist ihm unangenehm, und sein sinn für komik neigt vielmehr zum witzigen als zum humorvollen. Wie fern dem franzosen jegliche sentimentalität liegt, lehrte ein kleiner vorfall während einer vorlesung des M. Morillot über Berlioz. Er erzählte, wie Berlioz im *Freischütz*, wenn ich nicht sehr irre, auf der bühne die leiche eines kindes verwandte, das lebend den kindlichen wunsch gehabt hatte, in dem stück mitzuspielen. So war nun der wunsch des kindes erfüllt, sagte M. Morillot, und das französische publikum lachte, nach M. Morillots darstellung auch im sinne Berlioz', über den guten witz. Die unberührtheit des urteils über litteratur und kunst durch außerästhetische, besonders moralische rücksichten trat mir in den urteilen über Zola entgegen, die ich in Grenoble an der universität und sonst gehört habe, und in der ganzen art, wie über ihn gesprochen wurde. Es gilt der grundsatz, daß alle arten von kunst erlaubt sind, außer der langweiligen. Er schreibt immer interessant, sagte Mme Baron, darum ist er ein lieblingsschriftsteller reifer männer. Wenn M. Chabert gelegentlich einen roman mit der bemerkung überging, es sei viel „*saleté*“ darin, und von anderen sagte, sie seien „*purs*“, so sollte darin weder lob noch tadel liegen. Unerwartet kam es auch einem deutschen, daß M. Morillot Lafontaines fabel *La tortue et les*

[1] Der schuldige geistliche gibt die unglückliche, durch ihn verführte geliebte, zur ehre der kirche, körperlichem und moralischem elend preis, während er in amt und würden bleibt.

deux *canards* (X, 3) bewundernd schön nannte, nur wegen der knappen und geschickten charakteristik der tiere und des vorgangs. Der gefühlvolle Lamartine wurde im allgemeinen von M. Morillot in einem ziemlich trockenen tone behandelt, manchmal mit ein wenig ironie. In pathos geriet der herr nur über Victor Hugos *Légende des siècles*, und die ließ die deutschen meist ziemlich kalt. M. de Crozals begeisterte sich über die elegante schreibart und die rhetorische schönheit seiner autoren, deren schätzung seine auslegekunst in erster linie gewidmet war.

Wer den sinn der franzosen für wohlgefällige äußere form, ihre empfänglichkeit für ästhetische eindrücke und ich möchte sagen die verstandesmäßige gebundenheit ihres künstlerischen geistes kennt, begreift, daß die metrik für sie ästhetik, nicht nur technik ist, und daß in ihrer dichtkunst die metrischen neuerungen der romantik wirklich eine revolution in der kunst bedeuten. Dann klingt es auch nicht mehr paradox, wenn ein dozent in Grenoble sagt, die ästhetische wirkung der französischen poesie beruhe zum großen teil auf der richtigen behandlung der tonlosen *e*, die das innehalten des zeitmaßes und damit die harmonie des verses garantiren. Auch befremdet es uns nicht, daß die klassische kunst mit ihren forderungen makelloser formeller korrektheit noch immer so stark nachwirkt, ja, daß auch Voltaires dramen nach versicherung von Mme Baron in feinen kreisen noch als prüfstein des guten geschmacks gelten. Dieselbe Mme Baron gab, als ich ihr aus deutschen klassikern in französischer übersetzung vorlas, wohl zu, es sei in diesen dichtungen viel eigenartiges und kraftvolles, für französischen geschmack jedoch viel zu viel urnatur, wildheit und extravaganz der phantasie, z. b. im *Taucher*, *Kampf mit dem drachen*, *Faust*, von der *Lenore* gar nicht zu reden. M. Chabert gestand offen, die nordischen romane möchten tiefsinnig und interessant im inhalt sein, für einen franzosen seien sie meist ungenießbar wegen schlechter komposition, zu großer breite und länge und zerfahrenheit des inhaltes.

Dem aufmerksamen beobachter müssen je länger, desto mehr die tiefen gegensätze zwischen französischem und deutschem wesen auffallen. In demselben grade wird er besser verstehen lernen, was es heißt, daß die franzosen ein romanisches volk sind; und je mehr sie innerlich von uns abweichen, desto mehr nähern sie sich für uns dem altertum, und dieses sich uns. In der tat habe ich in Frankreich ein näheres, inneres verhältnis zum klassischen altertum gewonnen, nicht nur in den alten römerstädten des französischen südens mit ihren gewaltigen resten römischer baukunst, oder in der griechischen gründung Marseille mit ihrer homerisch redseligen, schaulustigen und geselligen bevölkerung, nein, ebensowohl in der katholischen kirche wie im modernen theater. Wenn auch vielfach ab- und umgelenkt, fließt doch in der französischen kultur der strom der antiken überlieferung fort. Dieser eindruck befestigte sich je mehr und mehr, nie aber trat er mir so überwältigend entgegen, als da ich lateinisch von franzosen lesen

hörte; wie anders klang es, als bei uns, wo es nie den deutschen akzent verleugnet. Es war ein inneres erlebnis, ich hörte förmlich, wie die französischen worte aus den lateinischen hervorgingen.

Die schwerste und höchste aufgabe des philologen ist es wohl, dem fremden volkstum bis in die tiefen nachzuspüren, aus denen es sich gestaltet, dabei die eigene art recht kennen und schätzen zu lernen und sich zum vorurteilslosen dolmetsch des fremden volks zu machen. Der feiner organisirte beobachter wird auch in dieser hinsicht in Grenoble keinen unfruchtbaren boden finden. Die eindrücke drängen sich im allgemeinen nicht auf, aber sie wirken stetig und dringen ein.

Ein wohl vorbereiteter neuphilologe, ich denke mir etwa ein student im dritten semester oder ein oberlehrer, der noch nicht in Frankreich gewesen ist, kann wohl mit nutzen auf einige monate nach Grenoble gehen. Die leiter der kurse für die ausländer zeigen sich bemüht, durch geeignete veranstaltungen die zugkraft ihres ortes zu erhalten. Es ist ihnen rechter erfolg zu wünschen und zu hoffen, daß von französischer und deutscher seite das möglichste geschieht, um das ansehen Grenobles wieder herzustellen. Es wäre auch in deutschem interesse außerordentlich zu bedauern, wenn dieser doch reizvoll und für friedliche eroberungen von volk zu volk günstig gelegene ort nach verheißungsvollem anlauf so früh wieder aufgegeben werden sollte!

Flensburg. Friedrich Höhne.

LA FACULTÉ DE GRENOBLE.

> Grenoble, ville altière,
> Reine du Dauphiné, qui porte sur les monts
> Sa couronne de tours, et par ses pieds de pierre
> Descend jusqu'aux flots noirs emportés sous ses ponts.

C'est une bien jolie et bien aimable ville que Grenoble, et les environs en sont admirables. Il est impossible, quand on y entre pour la première fois, de ne pas être séduit et comme grisé par cet air d'animation fine et élégante qui est une des grâces de la population dauphinoise. On est ravi à la vue de ces montagnes qui partent du pied de la cité même et vont, s'étageant de cime en cime, jusqu'à la dernière dont la mince ligne, blanche d'une neige éternelle, se détache sur le fond bleu de l'horizon ... Ce n'est pas pour chanter les beaux sites du Dauphiné que je prends la plume, je n'en aurais pas le talent, et puis vous trouverez de ravissants tableaux de ce pays dans Michelet, Reclus, Lamartine et bien d'autres. Je ne dirai qu'une chose, la Faculté de Grenoble a un cadre magnifique et sa réputation n'est pas surfaite, du moins telle est l'impression d'un petit groupe de mes compatriotes. Avec votre permission je vais esquisser en grandes lignes notre séjour au pays de Bayard, de Berlioz, Augier, Hébert, Ponsard... Je me demande: ces chevaliers, peintres, poètes, n'ont-ils pas laissé

près eux une traînée de lumière, de noblesse, de courtoisie chevaleresque, qui charment et attirent pour la seconde et pour la troisième fois les étrangers qui cherchent à se reposer et à s'instruire pendant les vacances. Mais il vous faut des faits réels, n'est-ce pas? Et vous m'en voulez de ces exclamations stériles, mais c'est plus fort que moi, voyez-vous. Pendant tout l'hiver nous n'admirons que les murs écrasants de nos édifices. Quand vous aurez vu la pittoresque vallée de Graisivaudan, la Chartreuse et mille autres beautés alpines, vous me pardonnerez mon enthousiasme. Enfin je mets un gros point, je fais un effort de volonté et je me figure assise dans un des auditoires. Admettons que c'est la conférence de M. de Crozals sur Richepin, Pierre Loti, Coppée ou Rostand, ou Bayard. Quelle chance pour les auditeurs qu'un professeur d'histoire ait le talent d'analyser les œuvres poétiques avec tant de finesse et de bon sens. L'histoire politique et la littérature d'un peuple sont étroitement liées, elles s'expliquent mutuellement. Comment lirait-on Béranger, Balzac, Flaubert, Zola, même les contes de Daudet sans avoir une idée plus ou moins précise de l'époque historique? Au dernier congrès qui eut lieu à la fin de 1903 à St. Pétersbourg, il a été question de confier les deux branches — l'histoire et la littérature — à un seul professeur. Ceux qui ont eu l'occasion d'appliquer ce système nous ont prouvé, par les résultats qu'ils ont obtenus, les avantages de ce mode d'enseignement. Je me rappelle comme d'hier les conférences de M. de Crozals sur Rostand et son *Cyrano*, ce chef d'œuvre de l'heure actuelle. Il m'apparaissait en chair et en os, cet homme ridicule, cette victime de la laideur, plein de passion pure, poursuivant son idéal. J'ai lu et relu la pièce, je l'ai vue interprétée plus d'une fois par Coquelin, ce n'est qu'après avoir pioché le style de Rostand aux leçons de M. de Crozals que j'en ai compris toute la beauté et toute la grandeur. Oui, c'est tout un art de vous faire voir les moindres nuances, d'attirer votre attention sur les menus détails sur lesquels vous glissiez avec désinvolture. Quant à Jean Richepin, François Coppée, Renan, Pierre Loti, notre petite colonie russe en a emporté les meilleurs souvenirs et des connaissances incontestables. Nous n'avions qu'à nous louer également de M. Guichard, professeur agrégé au lycée de Grenoble, et de M. Caudriller, professeur d'histoire. Ils ont enlevé avec beaucoup d'entrain et de concision des sujets d'un intérêt vraiment supérieur, tels que *la bohême littéraire* avec Rabelais, Murger et Co, *Zola et le Second Empire* et *les Chansons politiques de Béranger*. Que dirai-je de M. Morillot, ce Français pur sang, vif et spirituel jusqu'au bout des ongles? *La légende des siècles* de V. Hugo et son *Ruy-Blas* ainsi que les contes de fée de Charles Perrault, à l'aide de son scalpel incisif, il les a tous disséqués avec la même verve et cette pointe d'ironie à peine perceptible qui caractérise son parler si naturel et si entraînant. Sans être musicien ni compositeur, comme il l'a avoué lui-même, il nous a fait la caractéristique de

Berlioz-écrivain. Je ne sais si Berlioz aurait pu désirer un meilleur interprète. La parole mélodieuse du conférencier faisant chorus avec le franc rire des étudiants, on a passé deux heures délicieuses à écouter quelques extraits des *Soirées de l'orchestre* et des *Mémoires* du compositeur dauphinois. J'aborde les *hors d'œuvre* des cours de vacances — c'est ainsi que nous appelions familièrement les conférences des professeurs de droit, les causeries sur l'art, sur les beautés et les dangers de la montagne, etc. Tout en étant exquis, ces hors d'œuvre ne sont pas indigestes. Je les trouve très utiles, pour ne pas dire indispensables, à tous ceux qui veulent apprendre le français. A vrai dire, *apprendre* est employé à contresens: nous voulons nous perfectionner, approfondir nos connaissances linguistiques, élargir notre horizon; ce n'est pas dans une Université qu'on apprend une langue, mais dans une école secondaire ou à la maison. Je me permets de raconter une petite épisode, rien que pour illustrer mon assertion. L'été dernier, à la Faculté de Grenoble, je voyais tous les jours à mes côtés une jeune dame. Au moment où le lecteur montait en chaire, elle ouvrait son journal, je veux dire que ce n'était pas un quotidien français, mais un journal venant de son pays, et elle le lisait au risque de déranger ses voisins par le froissement du papier. A une des excursions j'ai adressé la parole à cette étudiante mystérieuse; elle m'intriguait. Eh bien! la chose était bien simple, *elle n'entendait pas le français*. Elle était venue à Grenoble en compagnie de son amie, sœur, frère, mari, qu'en sais-je, pensant qu'elle comprendrait tout de même quelque chose. Deux ou trois de mes compatriotes, de jeunes étudiants, ont trouvé que les Cours n'étaient pas assez intéressants, qu'ils s'attendaient à autre chose, à un cours suivi de littérature ou d'histoire. Les pauvres garçons se démenaient, allaient trouver le doyen pour lui exposer leur désillusion. Au fond de toutes ces réclamations était leur faible connaissance de la langue. Enfin, ils ont pris leur courage à deux mains, ils se sont mis au travail, et au bout d'un mois ils trouvaient du plaisir là où ils ne voyaient d'abord que du tourment. Je ferme la parenthèse. Il y avait un cycle de conférences spécialement destinées à l'étude de la langue. Allez entendre M. Hauvette, ce parisien des plus distingués, vous trouverez sa syntaxe simple et logique, dégagée de toute subtilité. La sémantique du français, professée par M. Besson, nous fait voir successivement comment naissent les mots, comment ils vivent entre eux, comment ils meurent. Quant à la phonétique, il serait à désirer que l'interprétation en soit moins sèche.

Malgré la prononciation irréprochable de M. Colardeau, les étudiants ne pouvaient pas en tirer grand profit. Pour ne pas être partiale, je dirai que l'étude du vocabulaire français perdait de sa valeur grâce à l'accent méridional du lecteur. En parlant des cours de droit et des causeries sur l'art, j'ai omis de dire que les professeurs de droit sont de brillants orateurs, ils parlent sans aucune affectation,

ès vite, mais en martelant, pour ainsi dire, les paroles. Aussi à leurs conférences l'auditoire était plein comme un œuf, on aurait entendu voler une mouche, tellement on craignait de perdre un mot. Avec la dernière phrase du lecteur, les nerfs se détendaient, la foule électrisée éclatait spontanément en applaudissements frénétiques. Les étudiants qui parlaient à peine le français, avouaient qu'ils éprouvaient un plaisir immense à ces lectures et qu'ils s'assimilaient inconsciemment des phrases entières grâce à l'intérêt du sujet et au talent des conférenciers. Les cours ne seraient pas complets si l'on avait oublié de consacrer quelques heures à l'histoire de l'art. C'est M. Reymond qui s'en charge et s'en tire à merveille. Comme membre honoraire de l'Académie des Beaux-Arts de Florence, il travaille incessamment dans le domaine qui l'intéresse. Je n'ose plus fatiguer mes lecteurs, il ne me reste qu'un mot à dire sur les excursions. Figurez-vous une compagnie d'une centaine d'étudiants — Allemands, Ecossais, Américains, Italiens, Autrichiens, Hongrois, Anglais, Bulgares, Tchecs, Tatares, Russes. Toute cette société, si disparate à première vue, s'entend, parce que tout le monde parle la même langue. Sans distinction de race, ni de religion, on se tend la main, une conversation familière s'engage tout naturellement. On apprend à se connaître, on apprend à s'aimer. Sur ce terrain neutre chacun se sent *homme*, dépouillé de toute prévention étroitement nationale. Nous n'avons qu'à adresser des paroles de sincère gratitude à toutes les Universités qui travaillent à cette salutaire fusion des peuples. Organiser des cours pour les étudiants étrangers n'est pas une petite besogne, et reste à savoir s'il est vraiment possible de satisfaire tous les goûts. La critique est aisée, l'art est difficile.

St. Petersbourg. Mme KOSCHKINE.

NEUPHILOLOGISCHER PROVINZIALVERBAND HESSEN-NASSAU.

Der N. P. H.-N. hielt seine diesjährige hauptversammlung am 10. mai in der aula des kgl. gymnasiums zu Hadamar ab. Der vorsitzende, prof. dr. Gundlach-Weilburg, begrüßte zunächst die anwesenden mitglieder des kgl. provinzialschulkollegiums, die herren ob. reg.-rat dr. Lahmeyer, geh. reg.-rat dr. Paehler und provinzialschulrat dr. Kaiser, sowie herrn professor dr. Viëtor von der universität Marburg,[1] und dankte ihnen für das dem verband entgegengebrachte warme interesse, ebenso herrn dir. dr. Widmann-Hadamar für freundliche überlassung der aula. Hierauf erstattete er den jahresbericht. Die versammlung ehrt das andenken des verstorbenen direktors a. d. dr. Petry durch

[1] Auch herr prof. dr. Curtis von der akademie zu Frankfurt a. M. nahm an der versammlung teil. *D. red.*]

schülers bereichern, weshalb alle arten der lektüre (historische,
le, dramatische, lyrische, technisch-wissenschaftliche) zu behan-
l; sie muß den schüler aber auch mit franz. geschichte, franz.
:, dem franz. lande und volkstum bekannt machen, ferner auf
r und gemüt veredelnd wirken, schließlich auch das gefühl
:hliche und dichterische schönheit entwickeln helfen. Da bei
eilung der schriftsteller auf die einzelnen klassen in erster
f die geistige reife der schüler und ihre sprachlichen kennt-
:ksicht genommen werden muß, ist eine streng chronologische
lge undurchführbar, ein durcheinander der verschiedenen arten
ι vermeiden. Letzteres ist aber keineswegs ein fehler, sondern
nteil für die feste aneignung eines möglichst großen, nicht
en wort- und phrasenschatzes geradezu nötig; auch wird hier-
ıs interesse des schülers immer wieder belebt. Zu dem übrigen
ht ist der franz. unterricht nach möglichkeit in beziehung zu
insbesondere ist eine anknüpfung an den geschichtsunterricht
›ben.

der historischen lektüre will der vorsitzende. alle die werke
den, die nicht franz. geschichte behandeln; in der er-
n lektüre Fénelon, Mme de Staël, Chateaubriand, Bernardin
-Pierre, Souvestre, Xavier de Maistre, auch Erckmann-Chatrian
es Verne, sowie natürlich die neuere naturalistische litteratur.
g auf das drama sei von der schullektüre das des 18. jahr-
ı auszuschließen, wogegen Molière unbedingt berücksichtigung
n habe; doch empfehle sich nicht die lektüre des *Tartufe* und
lade imaginaire. Die lektüre eines stückes von Corneille sei
nswert, während man Racine nur lesen solle, falls die zeit es
statte.

r. Dörr wünscht vor allem die ausscheidung minderwertiger
Nur schriftsteller ersten ranges seien für die schullektüre
. Er spricht sich gegen einen festen kanon aus.

r. Walter weist darauf hin, daß nicht nur die auswahl des
es, sondern auch die auswahl der ausgabe von großer bedeu-
. Ausgaben, die durch die kanonkommission nicht empfohlen
llten nicht verwendet werden.

of. Viëtor hält die schullektüre im allgemeinen für zu schwer.
lechten erfahrungen, welche er bei der aufnahmeprüfung für
ische proseminar an der universität gemacht hat, haben in ihm
zeugung gereift, daß man die schüler sprachlich besser fördern
enn man leichtere texte liest.

ovinzialschulrat dr. Kaiser ist der ansicht, daß unsere real-
nten im allgemeinen mit guten neusprachlichen kenntnissen
[illegible] An keiner anstalt sollte versäumt werden, für jede
einen bestimmten lektüreplan aufzustellen. Auf die
bei der auswahl der lektüre allerdings bedacht

erheben von den plätzen. Die mitgliederzahl ist auf 54 gestiegen; doch sind 9 anstalten der provinz im verband leider noch nicht vertreten. Zu begrüßen ist es, daß auch germanisten mitglieder geworden sind. *Französische rezitationen und vorträge*, die der stellvertretende vorsitzende, herr dr. Roßmann-Wiesbaden, arrangirte, und für die wiederum herr lektor Goetschy-Gießen gewonnen wurde, haben auch im verflossenen jahre stattgefunden und erfreulicherweise an zahl zugenommen. Die darbietungen des herrn Goetschy verteilten sich folgendermaßen:

26. nov. 1903 Kassel, 2 rezitationen; 3. dez. Kassel, 2 r.; 7. dez. Wiesbaden unter gleichzeitiger beteiligung der realschule von Biebrich, 1 vortrag; 19. dez. Limburg unter beteiligung der kadettenanstalt von Oranienstein und der realschule von Diez, 1 r.; 20. dez. Weilburg, 1 r.; 19. jan. 1904 Höchst a. M., 1 r.; 9. febr. Frankfurt a. M., 3 r., 1 v.; febr. Corbach, 1 r.; 23. febr. Offenbach, 1 r.; 3. märz Frankfurt a. M., 4 r.; 8. u. 15. märz Offenbach, 2 r.

Ferner hatten sich noch einige kleinere hessische städte gemeldet, mußten aber wegen der kosten zunächst noch verzichten. Außerdem hat herr Goetschy im letzten winterhalbjahr noch auf eigene hand nicht weniger als 22 vorträge veranstaltet, die er in Mainz, Darmstadt, Worms und Kassel abhielt, und bei denen er an 4200 zuhörer hatte, ein sprechender beweis dafür, wie die einrichtung der rezitationen und vorträge sich mehr und mehr einbürgert.

Über die *auslandsstipendien* ist nichts neues zu berichten. Das kgl. provinzialschulkollegium hat auch im letzten jahre in dankenswerter weise urlaub erteilt. Der vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß nicht nur ein langer aufenthalt im ausland erwünscht ist. Er empfiehlt denjenigen, welche schon im ausland gewesen sind, ihre ferien zu einer reise ins ausland zu benutzen, um ihre kenntnisse aufzufrischen. Hierauf kommt der vorsitzende auf die sogenannten *tolérances* des früheren franz. unterrichtsministers zu sprechen und warnt davor, alle diese abweichungen von der herkömmlichen franz. orthographie und grammatik in der schule zu lehren, wie manche getan haben.

Die *rechnungsablage* des kassirers wurde geprüft und richtig befunden, und es wurde demselben entlastung erteilt. Der antrag des kassierers, wegen der überaus günstigen kassenverhältnisse den beitrag für das nächste jahr ausfallen zu lassen oder ihn auf die hälfte herabzusetzen, fand keine annahme. Prof. Viëtor machte den vorschlag, die gelder für ein auslandsstipendium anzusammeln.

Es folgte die beratung über einen stufenweis geordneten *lektüreplan des französischen*. Der vorsitzende verlas den von ihm selbst für das gymnasium und den von dr. Schweigel-Wiesbaden für die oberrealschule aufgestellten kanon. Es wurden folgende gesichtspunkte hervorgehoben: Für die auswahl der lektüre ist an dem grundsatz festzuhalten „wertvoller inhalt in edler form“. Die lektüre muß die sprachlichen kennt-

isse des schülers bereichern, weshalb alle arten der lektüre (historische, erzählende, dramatische, lyrische, technisch-wissenschaftliche) zu behandeln sind; sie muß den schüler aber auch mit franz. geschichte, franz. litteratur, dem franz. lande und volkstum bekannt machen, ferner auf charakter und gemüt veredelnd wirken, schließlich auch das gefühl für sprachliche und dichterische schönheit entwickeln helfen. Da bei der verteilung der schriftsteller auf die einzelnen klassen in erster linie auf die geistige reife der schüler und ihre sprachlichen kenntnisse rücksicht genommen werden muß, ist eine streng chronologische reihenfolge undurchführbar, ein durcheinander der verschiedenen arten nicht zu vermeiden. Letzteres ist aber keineswegs ein fehler, sondern im gegenteil für die feste aneignung eines möglichst großen, nicht einseitigen wort- und phrasenschatzes geradezu nötig; auch wird hierdurch das interesse des schülers immer wieder belebt. Zu dem übrigen unterricht ist der franz. unterricht nach möglichkeit in beziehung zu setzen; insbesondere ist eine anknüpfung an den geschichtsunterricht zu erstreben.

In der historischen lektüre will der vorsitzende alle die werke ausscheiden, die nicht franz. geschichte behandeln; in der erzählenden lektüre Fénelon, Mme de Staël, Chateaubriand, Bernardin de Saint-Pierre, Souvestre, Xavier de Maistre, auch Erckmann-Chatrian und Jules Verne, sowie natürlich die neuere naturalistische litteratur. In bezug auf das drama sei von der schullektüre das des 18. jahrhunderts auszuschließen, wogegen Molière unbedingt berücksichtigung zu finden habe; doch empfehle sich nicht die lektüre des *Tartufe* und des *Malade imaginaire*. Die lektüre eines stückes von Corneille sei wünschenswert, während man Racine nur lesen solle, falls die zeit es noch gestatte.

Dir. Dörr wünscht vor allem die ausscheidung minderwertiger werke. Nur schriftsteller ersten ranges seien für die schullektüre geeignet. Er spricht sich gegen einen festen kanon aus.

Dir. Walter weist darauf hin, daß nicht nur die auswahl des lesestoffes, sondern auch die auswahl der ausgabe von großer bedeutung ist. Ausgaben, die durch die kanonkommission nicht empfohlen sind, sollten nicht verwendet werden.

Prof. Viëtor hält die schullektüre im allgemeinen für zu schwer. Die schlechten erfahrungen, welche er bei der aufnahmeprüfung für das englische proseminar an der universität gemacht hat, haben in ihm die überzeugung gereift, daß man die schüler sprachlich besser fördern kann, wenn man leichtere texte liest.

Provinzialschulrat dr. Kaiser ist der ansicht, daß unsere realabiturienten im allgemeinen mit guten neusprachlichen kenntnissen ausgerüstet sind. An keiner anstalt sollte versäumt werden, für jede schülergeneration einen bestimmten lektüreplan aufzustellen. Auf die konzentration müsse bei der auswahl der lektüre allerdings bedacht

erheben von den plätzen. Die mitgliederzahl ist auf 54 gestiegen; doch sind 9 anstalten der provinz im verband leider noch nicht vertreten. Zu begrüßen ist es, daß auch germanisten mitglieder geworden sind. *Französische rezitationen und vorträge*, die der stellvertretende vorsitzende, herr dr. Roßmann-Wiesbaden, arrangirte, und für die wiederum herr lektor Goetschy-Gießen gewonnen wurde, haben auch im verflossenen jahre stattgefunden und erfreulicherweise an zahl zugenommen. Die darbietungen des herrn Goetschy verteilten sich folgendermaßen:

26. nov. 1903 Kassel, 2 rezitationen; 3. dez. Kassel, 2 r.; 7. dez. Wiesbaden unter gleichzeitiger beteiligung der realschule von Biebrich, 1 vortrag; 19. dez. Limburg unter beteiligung der kadettenanstalt von Oranienstein und der realschule von Diez, 1 r.; 20. dez. Weilburg, 1 r.; 19. jan. 1904 Höchst a. M., 1 r.; 9. febr. Frankfurt a. M., 3 r., 1 v.; febr. Corbach, 1 r.; 23. febr. Offenbach, 1 r.; 3. märz Frankfurt a. M., 4 r.; 8. u. 15. märz Offenbach, 2 r.

Ferner hatten sich noch einige kleinere hessische städte gemeldet, mußten aber wegen der kosten zunächst noch verzichten. Außerdem hat herr Goetschy im letzten winterhalbjahr noch auf eigene hand nicht weniger als 22 vorträge veranstaltet, die er in Mainz, Darmstadt, Worms und Kassel abhielt, und bei denen er an 4200 zuhörer hatte, ein sprechender beweis dafür, wie die einrichtung der rezitationen und vorträge sich mehr und mehr einbürgert.

Über die *auslandsstipendien* ist nichts neues zu berichten. Das kgl. provinzialschulkollegium hat auch im letzten jahre in dankenswerter weise urlaub erteilt. Der vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß nicht nur ein langer aufenthalt im ausland erwünscht ist. Er empfiehlt denjenigen, welche schon im ausland gewesen sind, ihre ferien zu einer reise ins ausland zu benutzen, um ihre kenntnisse aufzufrischen. Hierauf kommt der vorsitzende auf die sogenannten *tolérances* des früheren franz. unterrichtsministers zu sprechen und warnt davor, alle diese abweichungen von der herkömmlichen franz. orthographie und grammatik in der schule zu lehren, wie manche getan haben.

Die *rechnungsablage* des kassirers wurde geprüft und richtig befunden, und es wurde demselben entlastung erteilt. Der antrag des kassierers, wegen der überaus günstigen kassenverhältnisse den beitrag für das nächste jahr ausfallen zu lassen oder ihn auf die hälfte herabzusetzen, fand keine annahme. Prof. Viëtor machte den vorschlag, die gelder für ein auslandsstipendium anzusammeln.

Es folgte die beratung über einen stufenweis geordneten *lektüreplan des französischen*. Der vorsitzende verlas den von ihm selbst für das gymnasium und den von dr. Schweigel-Wiesbaden für die oberrealschule aufgestellten kanon. Es wurden folgende gesichtspunkte hervorgehoben: Für die auswahl der lektüre ist an dem grundsatz festzuhalten „wertvoller inhalt in edler form“. Die lektüre muß die sprachlichen kennt-

sse des schülers bereichern, weshalb alle arten der lektüre (historische, zählende, dramatische, lyrische, technisch-wissenschaftliche) zu behan-eln sind; sie muß den schüler aber auch mit franz. geschichte, franz. itteratur, dem franz. lande und volkstum bekannt machen, ferner auf harakter und gemüt veredelnd wirken, schließlich auch das gefühl ür sprachliche und dichterische schönheit entwickeln helfen. Da bei er verteilung der schriftsteller auf die einzelnen klassen in erster inie auf die geistige reife der schüler und ihre sprachlichen kennt-isse rücksicht genommen werden muß, ist eine streng chronologische eihenfolge undurchführbar, ein durcheinander der verschiedenen arten icht zu vermeiden. Letzteres ist aber keineswegs ein fehler, sondern m gegenteil für die feste aneignung eines möglichst großen, nicht inseitigen wort- und phrasenschatzes geradezu nötig; auch wird hier-durch das interesse des schülers immer wieder belebt. Zu dem übrigen unterricht ist der franz. unterricht nach möglichkeit in beziehung zu setzen; insbesondere ist eine anknüpfung an den geschichtsunterricht zu erstreben.

In der historischen lektüre will der vorsitzende alle die werke auscheiden, die nicht franz. geschichte behandeln; in der er-zählenden lektüre Fénelon, Mme de Staël, Chateaubriand, Bernardin de Saint-Pierre, Souvestre, Xavier de Maistre, auch Erckmann-Chatrian und Jules Verne, sowie natürlich die neuere naturalistische litteratur. In bezug auf das drama sei von der schullektüre das des 18. jahr-hunderts auszuschließen, wogegen Molière unbedingt berücksichtigung zu finden habe; doch empfehle sich nicht die lektüre des *Tartufe* und des *Malade imaginaire.* Die lektüre eines stückes von Corneille sei wünschenswert, während man Racine nur lesen solle, falls die zeit es noch gestatte.

Dir. Dörr wünscht vor allem die ausscheidung minderwertiger werke. Nur schriftsteller ersten ranges seien für die schullektüre geeignet. Er spricht sich gegen einen festen kanon aus.

Dir. Walter weist darauf hin, daß nicht nur die auswahl des lesestoffes, sondern auch die auswahl der ausgabe von großer bedeu-tung ist. Ausgaben, die durch die kanonkommission nicht empfohlen sind, sollten nicht verwendet werden.

Prof. Viëtor hält die schullektüre im allgemeinen für zu schwer. Die schlechten erfahrungen, welche er bei der aufnahmeprüfung für das englische proseminar an der universität gemacht hat, haben in ihm die überzeugung gereift, daß man die schüler sprachlich besser fördern kann, wenn man leichtere texte liest.

Provinzialschulrat dr. Kaiser ist der ansicht, daß unsere real-biturienten im allgemeinen mit guten neusprachlichen kenntnissen usgerüstet sind. An keiner anstalt sollte versäumt werden, für jede chülergeneration einen bestimmten lektüreplan aufzustellen. Auf die onzentration müsse bei der auswahl der lektüre allerdings bedacht

erheben von den plätzen. Die mitgliederzahl ist auf 54 gestiegen; doch sind 9 anstalten der provinz im verband leider noch nicht vertreten. Zu begrüßen ist es, daß auch germanisten mitglieder geworden sind. *Französische rezitationen und vorträge*, die der stellvertretende vorsitzende, herr dr. Roßmann-Wiesbaden, arrangirte, und für die wiederum herr lektor Goetschy-Gießen gewonnen wurde, haben auch im verflossenen jahre stattgefunden und erfreulicherweise an zahl zugenommen. Die darbietungen des herrn Goetschy verteilten sich folgendermaßen:

26. nov. 1903 Kassel, 2 rezitationen; 3. dez. Kassel, 2 r.; 7. dez. Wiesbaden unter gleichzeitiger beteiligung der realschule von Biebrich, 1 vortrag; 19. dez. Limburg unter beteiligung der kadettenanstalt von Oranienstein und der realschule von Diez, 1 r.; 20. dez. Weilburg, 1 r.; 19. jan. 1904 Höchst a. M., 1 r.; 9. febr. Frankfurt a. M., 3 r., 1 v.; febr. Corbach, 1 r.; 23. febr. Offenbach, 1 r.; 3. märz Frankfurt a. M., 4 r.; 8. u. 15. märz Offenbach, 2 r.

Ferner hatten sich noch einige kleinere hessische städte gemeldet, mußten aber wegen der kosten zunächst noch verzichten. Außerdem hat herr Goetschy im letzten winterhalbjahr noch auf eigene hand nicht weniger als 22 vorträge veranstaltet, die er in Mainz, Darmstadt, Worms und Kassel abhielt, und bei denen er an 4200 zuhörer hatte, ein sprechender beweis dafür, wie die einrichtung der rezitationen und vorträge sich mehr und mehr einbürgert.

Über die *auslandsstipendien* ist nichts neues zu berichten. Das kgl. provinzialschulkollegium hat auch im letzten jahre in dankenswerter weise urlaub erteilt. Der vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß nicht nur ein langer aufenthalt im ausland erwünscht ist. Er empfiehlt denjenigen, welche schon im ausland gewesen sind, ihre ferien zu einer reise ins ausland zu benutzen, um ihre kenntnisse aufzufrischen. Hierauf kommt der vorsitzende auf die sogenannten *tolérances* des früheren franz. unterrichtsministers zu sprechen und warnt davor, alle diese abweichungen von der herkömmlichen franz. orthographie und grammatik in der schule zu lehren, wie manche getan haben.

Die *rechnungsablage* des kassirers wurde geprüft und richtig befunden, und es wurde demselben entlastung erteilt. Der antrag des kassierers, wegen der überaus günstigen kassenverhältnisse den beitrag für das nächste jahr ausfallen zu lassen oder ihn auf die hälfte herabzusetzen, fand keine annahme. Prof. Viëtor machte den vorschlag, die gelder für ein auslandsstipendium anzusammeln.

Es folgte die beratung über einen stufenweis geordneten *lektüreplan des französischen*. Der vorsitzende verlas den von ihm selbst für das gymnasium und den von dr. Schweigel-Wiesbaden für die oberrealschule aufgestellten kanon. Es wurden folgende gesichtspunkte hervorgehoben: Für die auswahl der lektüre ist an dem grundsatz festzuhalten „wertvoller inhalt in edler form“. Die lektüre muß die sprachlichen kennt-

e des schülers bereichern, weshalb alle arten der lektüre (historische, ihlende, dramatische, lyrische, technisch-wissenschaftliche) zu behan- a sind; sie muß den schüler aber auch mit franz. geschichte, franz. eratur, dem franz. lande und volkstum bekannt machen, ferner auf rakter und gemüt veredelnd wirken, schließlich auch das gefühl sprachliche und dichterische schönheit entwickeln helfen. Da bei verteilung der schriftsteller auf die einzelnen klassen in erster ie auf die geistige reife der schüler und ihre sprachlichen kennt- se rücksicht genommen werden muß, ist eine streng chronologische henfolge undurchführbar, ein durcheinander der verschiedenen arten cht zu vermeiden. Letzteres ist aber keineswegs ein fehler, sondern gegenteil für die feste aneignung eines möglichst großen, nicht seitigen wort- und phrasenschatzes geradezu nötig; auch wird hier- rch das interesse des schülers immer wieder belebt. Zu dem übrigen iterricht ist der franz. unterricht nach möglichkeit in beziehung zu tzen; insbesondere ist eine anknüpfung an den geschichtsunterricht erstreben.

In der historischen lektüre will der vorsitzende. alle die werke scheiden, die nicht franz. geschichte behandeln; in der er- hlenden lektüre Fénelon, Mme de Staël, Chateaubriand, Bernardin Saint-Pierre, Souvestre, Xavier de Maistre, auch Erckmann-Chatrian id Jules Verne, sowie natürlich die neuere naturalistische litteratur. bezug auf das drama sei von der schullektüre das des 18. jahr- nderts auszuschließen, wogegen Molière unbedingt berücksichtigung finden habe; doch empfehle sich nicht die lektüre des *Tartufe* und s *Malade imaginaire*. Die lektüre eines stückes von Corneille sei ünschenswert, während man Racine nur lesen solle, falls die zeit es ch gestatte.

Dir. Dörr wünscht vor allem die ausscheidung minderwertiger erke. Nur schriftsteller ersten ranges seien für die schullektüre eignet. Er spricht sich gegen einen festen kanon aus.

Dir. Walter weist darauf hin, daß nicht nur die auswahl des sestoffes, sondern auch die auswahl der ausgabe von großer bedeu- ng ist. Ausgaben, die durch die kanonkommission nicht empfohlen id, sollten nicht verwendet werden.

Prof. Viëtor hält die schullektüre im allgemeinen für zu schwer. e schlechten erfahrungen, welche er bei der aufnahmeprüfung für s englische proseminar an der universität gemacht hat, haben in ihm überzeugung gereift, daß man die schüler sprachlich besser fördern an, wenn man leichtere texte liest.

Provinzialschulrat dr. Kaiser ist der ansicht, daß unsere real- turienten im allgemeinen mit guten neusprachlichen kenntnissen gerüstet sind. An keiner anstalt sollte versäumt werden, für jede ülergeneration einen bestimmten lektüreplan aufzustellen. Auf die nzentration müsse bei der auswahl der lektüre allerdings bedacht

genommen werden, aber man dürfe hierbei nicht mechanisch verfahren.

Geh. reg.-rat dr. Paehler hält ebenfalls die neusprachlichen kenntnisse der abiturienten für besser als prof. Viëtor, wenn er auch der ansicht ist, daß die leistungen in den neueren sprachen auf allen schulen der steigerung fähig sind. Keinesfalls dürften wir mit den forderungen in der lektüre heruntergehen; der inhalt sei von der größten bedeutung. An dem grundsatz der lehrpläne „wertvoller inhalt in edler form" müsse entschieden festgehalten werden. Die aufstellung eines lektüreplans für jede schülergeneration halte auch er für unbedingt nötig.

Prof. Viëtor erklärt, daß er an sich durchaus nicht gegen inhaltlich schwerere lektüre sei; doch müßten die schüler zuvor an leichterer lektüre eine gründliche sprachliche schulung genossen haben.[1]

Der vorsitzende begrüßte den anwesenden dr. Jäde-Frankfurt a M., bisher in Köln, als mitglied des vorstandes des Deutschen neuphilologenverbandes. Dr. Jäde überbrachte die grüße des vorstandes und lud zu zahlreichem besuch der 11. hauptversammlung des Deutschen neuphilologen-verbandes in Köln ein. Er teilte mit, daß das kgl. provinzialschulkollegium in Koblenz eine kommission aus direktoren und oberlehrern eingesetzt habe, um alle schriftstellerausgaben auf ihre brauchbarkeit zu prüfen und um zu entscheiden, ob die betreffenden schriftsteller gelesen werden dürfen. Die kommission sei der ansicht, das alles auszuscheiden ist, was zur unterhaltung dient, ferner alles das, was sich nicht mit franz. verhältnissen befaßt, ebenso alles, was nicht von franzosen geschrieben ist. So habe sie sogar die schweizer schriftsteller abgelehnt, z. B. Tœpffer. Endlich schließe sie alles zu spezielle aus.

Der bayerische neuphilologen-verband hatte folgende anträge gestellt: 1. § 6, absatz 2 der satzungen soll lauten: „In der vorversammlung verfügt der anwesende vertreter einer universität oder hochschule, sowie jeder verein über eine stimme; zählt derselbe jedoch mehr als fünfzig mitglieder, so erhält er für jedes ganze oder angefangene fünfzig je eine weitere stimme. Die feststellung der jedem vereine zustehenden stimmenzahl erfolgt durch den geschäftsführenden vorstand auf antrag seines kassenwarts bis zum 1. februar jedes versammlungsjahres." 2. § 12 satz 2 soll lauten: „Abänderungen der satzungen sind gemäß § 10 den vereinen zur vorberatung zu überweisen und können nur, wenn zwei drittel der abstimmenden vereine sich dafür aussprechen,

---

[1] Meine ansicht ist, wie ich vielleicht hier noch einmal deutlicher sagen darf, die, daß die lektüre über das sprachliche verständnis der schüler häufig von unten auf um eine oder mehrere klassen hinausgeht und daher auch auf der oberstufe nach form und inhalt nicht völlig erfaßt wird. W. V.

auf der hauptversammlung beschlossen werden." Die versammlung sprach sich für beide anträge aus. Als delegirter für den vom 25. mai bis 27. mai 1904 in Köln stattfindenden neuphilologentag wurde prof. dr. Gundlach gewählt.

Die neuwahl des vorstandes ergab die wiederwahl des bestehenden. Den vorstand bilden demnach die herren: prof. dr. Gundlach-Weilburg, vorsitzender; dr. Roßmann-Wiesbaden, stellvertreter des vorsitzenden; dr. Schweigel-Wiesbaden, schriftführer; Baseler-Hanau, stellvertreter desselben; Hauck-Marburg, kassirer; prof. dr. Kressner-Kassel, dr. Crüger-Kassel, direktor dr. Winneberger-Frankfurt, Pohl-Karlsruhe.

Wiesbaden. M. Schweigel.

BESPRECHUNGEN.

HANS FLEMMING, *Vacances d'été en Picardie*. Annexe au rapport présenté par M. le Directeur de l'Ecole Dorothée pour l'année scolaire 1902—1903. Librairie Weidmann, Berlin. 1903. 24 s.

Vorliegende arbeit ist die frucht eines ferienaufenthaltes, den verfasser als stipendiat der stadt Berlin im sommer 1902 in dem dorfe Montigny in der Pikardie nahm. Der zweck der arbeit ist problematisch. Wenn das programm weiter nichts als eine art ausweis über zweckentsprechende anwendung des stipendiums der schulbehörde gegenüber sein will, so hätte der verfasser es der öffentlichkeit ersparen sollen; war es dagegen von vornherein auch für letztere bestimmt, so mußte denn doch etwas anderes geboten werden.

Das positive an der arbeit, das für den neusprachlichen lehrer oder den philologen als solche allenfalls interesse böte, ist äußerst spärlich und beschränkt sich, ohne selbst damit durchweg neues zu bringen, etwa auf folgende punkte: eine bemerkung über den gebrauch des *passé défini*, über die tracht der pikardischen frauen, über flächenmaße, über die verbreitung und die variationen des pikardischen dialekts; schließlich die mitteilung, daß der dichter Édouard David in Amiens in gemeinschaft mit einem M. Charles Lamy in Cambrai die herausgabe eines diktionnaires des pikardischen dialekts beabsichtige, dessen ausarbeitung schon ziemlich vorgeschritten sein soll. Die einzelnen bemerkungen werden zumeist in wenigen zeilen, hin und wieder auch in anmerkungen erledigt und machen zusammen etwa eine seite aus; hierzu kommen drei weitere seiten eigentliche dialektabhandlung. Nur mit mühe lassen sich diese vier seiten positiver inhalt aus den übrigbleibenden 18 textseiten herauslösen, auf denen dann der autor, ich kann nicht sagen beständig von seinem thema abschweift — denn er hat keines —, aber doch einen höchst merkwürdigen kramladen bringt: geographische und politische belletristerei, erzählungen rein persönlicher erlebnisse, wiedergabe von gesprächen mit einwohnern, viel dorfklatsch, botanisches, zoologisches (über kröten!),

unge geschichtliche exkurse gespickt mit jahreszahlen, sonstiger „gelehrter" aufputz mit zahlreichen anmerkungen und zitaten aus lateinischen (Zäsar, Plinius, Sulpizius Severus) und sonstigen autoren.

Man hätte erwarten können, daß der verfasser, da er uns sonst nichts zu sagen weiß, wenigstens dem teil der dialektabhandlung mehr sorgfalt widmete. Tatsächlich hätte er hier sein bestes geben können und müssen. Nun geht aber auch diese kurze skizzirung des dialekts nicht über eine dilettantische amateurarbeit hinaus und ist selbst als solche noch herzlich schlecht. Höchst mangelhaft ist hier vor allem die anordnung. Der erste teil, der einzelne züge der lautlehre behandelt, enthält noch eine gewisse disposition, diese wird jedoch in der zweiten hälfte plötzlich aufgegeben, und der rest bringt, ohne jede kapitelsübersicht, eine wahre sturzflut von erscheinungen aus der lautlehre, der formenlehre, der syntax, der lexikologie, in die man erst nach mühsamem disponiren einige ordnung bringen kann. Der verfasser denkt sich diesen teil seiner arbeit als erste praktische einführung in das modern pikardische. Schon um dieser illusion willen wäre die beifügung einer phonetischen transkription von nöten gewesen, wenngleich er davon absehen zu sollen glaubt, weil, wie er sagt, die lautschrift das verständnis des wortes für das auge erschwere. Aber gerade in rücksicht darauf, daß das pikardische heutzutage doch nur mehr *gesprochen* wird und eine einheitliche orthographie nicht existirt, war eine phonetische umschrift geboten; für die qualität der vokale z. b. war sie geradezu unerläßlich. Für den „anfänger" also ist diese skizze schon wegen ihrer rückständigen methodik, und auch sonst, weil nicht vollständig und praktisch genug, unbrauchbar; für den „philologen" ist sie des weiteren wertlos, denn sie fügt zu der bisherigen litteratur über diesen gegenstand nicht nur nichts neues hinzu, sondern bleibt sogar ganz beträchtlich hinter ihr zurück. Die mehrzahl der vom verfasser angeführten lautlichen eigentümlichkeiten z. b. kennt jeder neusprachliche student schon aus *Aucassin und Nicolete.* Hier mußte sich verf. überhaupt etwas in der patois-litteratur umsehen und durfte nicht als einzigen gewährsmann in dieser frage den bereits erwähnten pikardischen dichter Édouard David hinstellen, von dem er sich weiß machen läßt, es gäbe außer dem unvollendet gebliebenen werke von Jouancoux sonst kein diktionnaire des pikardischen.[1] Wollte und

[1] Sehr gute dienste leistet z. b. selbst heute noch Corblet, *Glossaire étymologique et comparatif du patois picard ancien et moderne;* Paris 1851, das auch sonst über alle einschlägigen fragen recht gut orientirt. Bezüglich der weiteren relativ reichhaltigen litteratur verweise ich verf. auf Behrens, *Bibliographie des patois gallo-romans*; Berlin 1893, s. 227 ff. Eine reiche fundgrube und unerläßlich für dialektstudien gleichviel welcher art ist ferner die inzwischen leider eingegangene *Revue des patois gallo-romans*, heute in gewissem sinne ersetzt durch die *Revue des parlers populaires.*

konnte also der verf. keine ordentliche detailschilderung des pikardischen dialekts geben, so hätte er doch wenigstens einiges über *allgemeine* charakterzüge dieses patois mitteilen können, deren erwähnung man vollständig vermißt; hier gab es wohl etwas über den akzent (betonung), die intonation, über die quantität der vokale zu sagen; ferner wie es sich mit der *liaison* verhalte, wie mit dem aspirirten *h*, wie mit der mouillirung von konsonanten, wie mit dem *e sourd*; außerdem wären doch wohl besondere charakterzüge hinsichtlich der lexikologie und der synonymik hervorzuheben gewesen, um so mehr als gerade dem pikardischen besonderer reichtum an synonymen nachgerühmt wird. All dies hätte sich leicht auf einer halben seite abmachen lassen.

Die weitaus größte sorgfalt hat verfasser offenbar auf die sprachliche ausfeilung seiner schrift verwendet. Leider hat er dabei des guten zu viel getan; denn hier findet sich ein solches übermaß an gesuchten wörtern und redewendungen, daß einem nach der lektüre ganz wirr und kraus im kopfe ist. Dabei zeigt die arbeit bald eine gespreizte, unnatürliche, bald wieder die vulgärste ausdrucksweise, und trotz der krampfhaftesten anstrengungen des schreibers guckt doch an allen ecken und enden (besonders in der periodisirung) das deutsche substrat heraus. Vollends ungenießbar aber wird die schrift durch den vom autor angeschlagenen und durch das ganze festgehaltenen witzelnden und geistreichelnden ton, einen *style badin*, bei dem man beständig weinen möchte. Dabei hat der verf. vor lauter jagd nach *esprit* eine ganze reihe von schnitzern stehen lassen, die z. t. sogar der elementargrammatik angehören. Lediglich zum beweise meiner behauptung will ich aus der langen liste, die ich mir angelegt, wenigstens einiges anführen:

S. 3, z. 3: *un sac où tient tout son saint Crépin* statt: *saint crépin*; s. 4, z. 15: *exercer son vieux métier* statt: *ancien métier*; ibid.: *nul sait mieux que lui* statt: *nul ne sait mieux que lui*; s. 5, z. 23: *les villages se ressemblent comme un œuf à l'autre* — germanismus statt: *se ressemblent comme deux gouttes d'eau*; s. 5, anm. 4: *On se donne volontiers des sobriquets* statt: *on aime à se donner d. s.*; s. 7, z. 16: *d'Henri* statt: *de Henri*; s. 9, anm. 1, z. 7: *Pourquoi .... n'en mettait-il pas au moins une* statt: *Pourquoi .... n'y en mettait-il pas ...*; s. 10, z. 20: *Les patois se nuancent de village à village* statt: *d'un village à l'autre;* s. 11, z. 16: *.... sans apprendre un seul mot picard* statt: *un seul mot de picard*; s. 12, z. 4: *Parce qu'ils s'adressent ....* statt: *Comme ils s'adressent ...*; s. 16, z. 23: *.... la grosse légume du village* statt: *le gros légume ....*, redensart, die zudem in diesem sinne nur im plural angewendet werden kann; s. 17, z. 29: *il n'existe pas de loi qui leur défend ...* statt: *qui leur défende ...*; s. 19, z. 14: *Derrière le sanctuaire, au tombeau d'un chanoine ...* statt: *sur le tombeau ....*

Wann wird man endlich aufhören, dergleichen programme in der fremden sprache zu schreiben, oder doch, sie in derselben zu ver-

fentlichen? Die leser dieser programme sind doch fast ausschließlich eutsche, und zumeist ist es auch ein wahres glück, wenn diese arbeiten unter uns" bleiben.

Fazit des ganzen: die arbeit ist sowohl für die neusprachliche unterrichts- wie für die philologische litteratur völlig wertlos.

Bad Dürkheim (Pfalz). Ludwig Geyer.

English Literature. An Illustrated Record in Four Volumes. By Richard Garnett, C. B., LL. D., and Edmund Gosse, M. A., LL. D. London: William Heinemann. 1903. Geb. in leinwand 3 *l.*, in leder 4 *l.* 4 *s.*; einzelne bände 16 *s.* und 21 *s.* — Vol. I. *From the Beginnings to the Age of Henry VIII.* By R. Garnett. XV, 368 ss.

I have observed, sagt der *Spectator* zu anfang seiner ersten nummer *that a reader seldom peruses a book with pleasure till he knows whether the writer of it be a black or a fair man, of a mild or a choleric disposition, married or a bachelor, with other particularities of the like nature, that conduce very much to the right understanding of an author.* Und sie beide, der leser wie der *Spectator*, haben recht. Wie gut gerade unsere zeit das einsieht, das beweisen u. a. die illustrirten geschichten der englischen litteratur, von denen die neueste uns vorliegt. Es ist, um soviel gleich festzustellen, ein werk, das mit seinen prächtigen vier bänden nicht nur *Cassell's Library* Morleyschen angedenkens, sondern auch den neuen Chambers (von 1901—1903), ja sogar Wülkers schön ausgestattetes buch in dem reichtum der illustrationen weit übertrifft. Obgleich der einfluß dieser vorgänger selbstverständlich und in bezug auf (den nicht genannten) Wülker auch im einzelnen zu spüren ist, so hat als allgemeines vorbild die illustrirte ausgabe von Greens geschichte zu gelten, auf die der verleger im prospekt auch verweist. Doch bedeutet das neue unternehmen mehr als etwa ein bilderbuch mit verbindendem text. Die verfasser sind leute, die als kenner wie als förderer ihrer litteratur anspruch auf gehör erheben dürfen. Sie haben sich so in die arbeit geteilt, daß der erste band und ein teil des zweiten (Shakespeare noch eingeschlossen) von Garnett, alles übrige von Gosse behandelt ist. Die räumliche verteilung des stoffes ergeben das oben zitirte und die folgenden bandtitel: II. *From the Age of Henry VIII. to the Age of Milton.* III. *From the Age of M. to the Age of Johnson.* IV. *From the Age of J. to the Age of Tennyson.* Die lebenden autoren fehlen, wie ja meistens, auch hier! Register und appendix zu allen vier bänden sind leider im vierten vereinigt.

Trotz des beträchtlichen umfangs des ganzen (etwa 1500 seiten großen formats) bietet der „*Record*" nicht mehr als den abriß, der nach richtiger ansicht des verlegers und des verfassers dem bedürfnis eines größeren publikums entspricht. Zunächst erfordern die zahlreichen textbilder einen starken bruchteil des raums. Außer der splendid

gedruckten geschichte haben wir sodann in etwas kleinerer schrift biographien einzelner autoren und noch kleiner, jedoch immer noch in einer art petit gedruckt, auszüge aus den besprochenen werken. Die verfasser hoffen, und ich glaube — allgemein gesprochen — mit recht, niemand vergessen zu haben, der sich an der entwickelung des stiles und der ideen in england merkbar beteiligt hat.

Wie die herausgeber ihre aufgabe erfassen, sagt Gosse uns ausdrücklich in dem epilog, der das ganze werk beschließt. Der standpunkt ist nicht — die goldene Pallas Parthenos als einziger schmuck der dunkelroten leinenbände ließe es fast glauben — der klassisch-antike, wonach in Homer, insbesondere dem von Aristoteles erklärten, die letzte vollendung der litteratur zu sehen ist. Gegen diese schon im 18. jh. aufgegebene richtung wendet sich Gosse von vornherein. Nicht minder ist ihm die individualistische zuwider, die, wie er sagt, das 19. jh. beherrschte und in den meisten der englischen revuen noch heute gilt. Herbert Spencers prinzip der evolution ist es, dem nach Gosse auch die ästhetik sich beugen muß. Die litteratur ist ihm ein teil der geschichte eines lebendigen organismus, der einem dunkeln, ja undurchdringlichen gesetze des wachsens gehorcht. In Tennyson z. b. sieht er, der „individuellen variation" unbeschadet, ein beispiel der „natürlichen zuchtwahl", die, wie Gosse hätte bemerken können, an Taines „milieu" immerhin erinnert. Soviel ist sicher — diejenige theorie ist die rechte, die, um mit Gosse zu reden, uns in den stand setzt, zu gleicher zeit an Pope und an Wordsworth, an Spenser und an Swift ein intellektuelles vergnügen zu finden. Hinzufügen möchte ich nur: und z. b. auch am *Beowulf* oder an den *Canterbury Tales*.

So nimmt auch Garnett auf die geschichte im allgemeinen und weiter auf die litterarische anderer nationen rücksicht, begründet dies jedoch nüchterner damit, daß so das studium der nationallitteratur größeren nutzen bringe und die darstellung wärme und farbe gewinne. Exkurse wie der über das christentum und die angelsächsische litteratur (kap. 1) oder die wirkungen der normannischen eroberung (kap. 3) oder die ursachen der intellektuellen sterilität im 15. jh. (kap. 8) sind als aufklärende streiflichter in der tat im höchsten grade willkommen. Was die hinweise auf fremde litteraturen betrifft, so kann es daran bei einem autor nicht fehlen, der u. a. seinen landsleuten deutsche gedichte vermittelt, sonette von Dante, Petrarca und Camoens übertragen und noch neuestens eine geschichte der italienischen litteratur herausgegeben hat. Auch innerhalb des englischen gebietes liebt er parallelen.

Vieles dieser art weist eine glückliche anschaulichkeit auf, während anderes den leser eher überraschen als überzeugen wird. Eine auswahl mag beides erhärten. Deor verhält sich zu Heorrenda wie Addison zu Pope oder wie Scott zu Byron; der *Beowulf* ist in der altenglischen litteratur, was das buch *Hiob* in der bibel ist; der dichter des *Beowulf*

bekehrt nicht, wie Bojardo den sterbenden Agricano, seinen helden zum christentum; Hrothgar, Grendel und Beowulf entsprechen Phineus, den harpyien und den argonauten; Grendel (der zugleich an Homers zyklopen gemahnt) und seine mutter haben ihr gegenstück im japanischen, bei Grimm, in Irland und in der assyrischen mythologie; der könig, der (*Beowulf* XXXII) als letzter seines stammes den schatz verbirgt, ruft den könig von Tule und die *old familiar faces* ins gedächtnis; der dichter des *Beowulf* scheint nur ein Milton im zeitalter Popes; die litterarische stellung Northumbriens ähnelt der des ionischen Griechenland in den tagen Homers, der Siziliens, sodann der Toskanas in der italienischen frühzeit, der von Massachusetts im neuen Amerika; usw. Für drei gleichungen muß ich noch platz finden: Alfred, Mark Aurel und der großmogul Akhbar; Chaucers ritter und Colonel Newcome; Pecock und Colenso.

Es entgeht Garnett nicht, daß zum litterarischen verständnis einer periode, die noch keine allgemeine schriftsprache hat, ein gewisses maß philologischer kenntnis nicht zu entbehren ist. Der plan des werkes, als einer populären geschichte, habe es jedoch verboten, sich nach dieser seite hin zu vertiefen. Belehrung solcher art müsse der leser anderswo suchen, wobei ihm die hülfe einer bibliographie für einen der folgenden bände versprochen, aber, soviel ich sehe, nirgends geleistet wird. Es ist auch nicht zu leugnen, daß gelegentliche winke und zahlreiche angaben im texte dieses ersten bandes die philologische kompetenz des verfassers einigermaßen in frage stellen. Schippers *elaborate treatise on English metre* in ehren, hätte Garnett doch besser getan, seinen leser auf den Schipperschen *Grundriß* oder (es handelt sich um *alt*englisch) auf Sievers *Altgermanische metrik* oder einfach auf Kaluzas *Studien* über den altenglischen vers zu verweisen (beileibe jedoch nicht auf Vigfussons und Powells *Corpus poeticum boreale*, dem er selber folgt). Und warum in aller welt soll dieser nämliche leser, dem ja soeben für das studium von Chaucers grammatik und metrik der nun auch übersetzten Brink empfohlen ist, bezüglich der aussprache auf *the works on the subject by Alexander J. Ellis and R. F. Weymouth* zurückgehen, von denen er das erste ohne heißes bemühen gar nicht erschließen, das zweite ohne eigenes fachmännisches urteil nicht würdigen kann? Und dann stehen doch auch die *History of English Sounds* und anderes von Sweet, am bequemsten sein *Second Middle English Primer*, zu gebote.

Sehen wir, wie Garnett selber *in philologicis* verfährt. Im interesse des lesers, sagt er im vorwort, war eine ausgedehnte erneuerung veralteter schreibungen geboten. Die gegner sollen bedenken, daß sich die orthographie eines älteren autors gar nicht genau bestimmen läßt, und daß dieser in der mehrzahl der fälle eine feste regel gar nicht beobachtet hätte — was denn doch sehr *cum grano salis* zu verstehen ist. Altenglisch ist trotz der *th* für *þ* und ð auf diesem wege nun auch

nicht „neu" zu machen und wird wohl gerade deshalb kaum einmal zitirt. Die drei zeilen des zaubersegens *Hal wes thu, folde,* usw. (s. 7) weisen dann aber zwei falsche lesungen (*faethma* und *mytte*) auf. S. 13 hat *scôpas* das zeichen der früher irrig angesetzten länge, übrigens ein anderes als s. 50 *bóc,* während in dem erwähnten zitat akzente gänzlich fehlen. Im text des buches wäre *Eormanric* statt *Hermanric, Waldhere* statt *Walthere* (und warum nicht lieber *Streoneshalh* statt *-halch*?) zu lesen, auch hat das für kurzes (nicht diphthongisches!) *æ* gebrauchte *ae* in *Aelfric, Caedmon* usw. (neben *æ* z. b. in *Æsop*) keinen sinn. — Bei der mittelenglischen *Genesis* und *Exodus* (der ausdruck *Middle English* hat bei dem verfasser, beiläufig bemerkt, einen ungewöhnlichen sinn) wird uns nach Garnett die nähe des neuenglischen fühlbar. Die probe aus der *Genesis* (10 verse) gibt daher, orthographische regelung ausgenommen, der absicht nach den wortlaut des textes wieder. Wir lesen jedoch (s. 87) *Do* statt *Tho, overflonged* statt *flowged, thise* statt *thise .viij., de* statt *the*; und zum beweis der noch soviel näheren verwandtschaft mit dem deutschen wird erklärt, *Do* (wieder so) sei = nhd. *da* (das ja vielmehr s. v. w. *dar* und = neuengl. *there* ist), *deres* = *Tier* (ne. *deer* ist doch dasselbe und dem me. *dere* weit näher), *munen* = *meinen* (dann wäre es = ne. *mean* und die gleiche bemerkung am platze), *feteles* = *faß* (näher steht doch *gefäß*, während *faß* wieder = ne. *vat* wäre), *sperd* = *sperren* (wo auch auf ne. dial. *sperr* neben *spar*, sb. und vb., zu verweisen war) — kurz, fehlgegriffen wird mehr oder weniger bei jedem dieser beispiele. (Störend ist noch der druckfehler *akereres* statt *okereres*, s. 94, zumal die anm. auf das deutsche *wucherer* verweist). Das eigentliche „erneuern" der schreibung haben wir u. a. s. 97 f. in zitaten aus Langland. Warum steht hier aber z. b. *hep* (= ne. *heap*) neben *leader*, oder *weary of wandringe* neben *in a May morning*, oder nicht *merry* statt *murrie* wie s. 122 beim kuckuckslied für das *murie* des originals? Das bedenkliche der methode zeigt sich noch deutlicher bei der wiedergabe eben dieses liedes. *Sumer is icumen in* bleibt stehen, wohl dem metrum zu liebe. Dann aber fehlt sogleich bei *loud* für *lhude* das *-e*. Das folgende *cucu* ist zu *cuckoo*, ferner *sed* zu *seed, med* zu *mead* erneuert; desgleichen *wde* zu *wood*, während das verlorene *-e* nun bei den vorausgehenden *springeth* (für *springþ*) erscheint, das *nu* wird, vermutlich des reimes wegen, belassen. Ich muß hier abbrechen und auf weitere belege dieser art verzichten, um einen blick auf die behandlung der metrik zu werfen. Im altenglischen sind, wie erwähnt, Vigfusson und Powell die berater, von denen u. a. die behauptung übernommen wird, die unbetonten silben — übrigens der altgermanischen dichtung — seien *redundant or unimportant for the 'make' or structure of the verse.* Daß langzeilen in übersetzung je nach der vorlage bald als solche, bald in kurzverse gebrochen erschienen muß ohne alle aufklärung den leser verwirren. Auf mittelenglischem gebiete treten s. 104 *Alexandrine lines of ten or twelve syllables* auf

schweifreimstrophe in *Amis and Amiloun* wird s. 108 f. als *rime* *ée* im gegensatz zur *rime plate* in *Richard Cœur de Lion* bezeichnet, rend der gereimte schluß der langen „strophen" in *Sir Gawain and Green Knight* nach s. 111 den französischen minstrels als *tail rhyme* *e couée)* bekannt ist. Der *rime royal* oder die Chaucerstrophe wäre 43) *simply the Italian octave deprived of its sixth line.* In den texten ilt das lautbare end-*e* zwar im innern des verses, nicht aber am lusse den (übrigens auch der betonung dienenden) akut.

Vielleicht findet Garnett und mancher der leser mit ihm, ich te, seiner mahnung eingedenk, solche quisquilien nicht berühren ken, handle es sich doch eben um eine populäre geschichte der eratur. Wenn ich erwidere, die sprachliche form der schriftwerke von dem gedankeninhalt bei der litterarischen betrachtung nicht trennen, so möchte ich mich zur bekräftigung dieser trivialen hrheit gerade auf einen punkt berufen, den die englischen litterartoriker, Gosse und Garnett nicht zum wenigsten, viel stärker betonen wir. Ich meine das gewicht, das sie gleich den franzosen auf die istische seite legen. Wenn auch nicht gerade mit Buffon: *le style t l'homme,* so könnten sie wohl mit Taine sagen: *ce que les Allemands ellent la forme, est pour moi l'essentiel.* Ohne ein auf gründlicher ntnis beruhendes, bis zur wahlverwandtschaft gesteigertes sprachühl aber wird man die intimen reize fremder stilformen schwerlich schleiern. Hier fehlt etwas an dem „intellektuellen vergnügen", zeit und entfernung überwinden sollte, wenn Garnett die altenghen dichter, zunächst des *Beowulf,* zwar als leute von dichterischem ie bezeichnet, jedoch neben der armut an eindrücken und ideen *diction unrefined by study and practice* und ihr *cramping system of ification* bedauert (s. 16), und ähnliche klagen — *the imperfection their metrical system, the poverty of their vocabulary; the rudeness poverty of the language, the want of adequate metrical structure* — hrfach wiederholt; klagen, die einem deutschen examenkanditaten hl ein schmerzliches lächeln abnötigen könnten.

Auch eigentliche quellenstudien in litterarischer hinsicht wird n von dem verfasser nicht erwarten dürfen, wie er sich denn auch vorwort auf die fleißige lektüre des von den *scholars of America, many and France, hardly less than those of England* gesammelten Stoffes uft. Daß ihm manches wichtige entgangen ist, empfindet er selbst, und r scheinen die lücken besonders nach der deutschen seite zu liegen; h ist der ja auch englisch vermittelte „Bernard (warum so?) Ten nk" gebührend verwertet. Auch hier habe ich mir mancherlei irt. Thorkelins abschriften (es waren zwei, nicht eine) wurden 1787, ht 1786 genommen. Daß die ältesten glossare aus Kent stammen, eine veraltete ansicht. Das faksimile der tafel zu s. 24 ist selbstständlich nicht *from a Ms. of Caedmon's Hymn* (dieser hymnus ist) gegeben), sondern ein stück der hs. Junius 11, der sog. Cædmon-hs.

Die altsächsische entsprechung der *Genesis* wird s. 22 und 58 nur vermutet, während fragmente seit 1891 bekannt sind. Das original des *Cadmon wrought me* steht nicht auf dem kreuz in Ruthwell (und das kreuz selbst seit 1887 nicht mehr im freien, wie auf dem s. 22 mitgeteilten bild). Die übersetzung der *Judith* (s. 23 ff.) gibt nicht, wie der leser glauben muß, das ganze, sondern nur 120 von 350 versen wieder. Die ae. rätsel enthalten kein ähnliches kryptogramm wie der *Crist* usw. in runen, und der *Andreas* wird nicht gewöhnlicher *Fata Apostolorum* genannt (gelten ihm aber die von Napier entdeckten runen, warum soll er dann aus Cynewulfs schule stammen und nicht auch von C. selbst?) Das *Caedmon Cross at Whitby Abbey* (s. 35), über das keine silbe weiter verlautet, ist ein ganz modernes produkt. S. 60 ist *Ethelweald* mit *Ethelweard* verwechselt. *Do-well* usw. hat Langland im B-text nicht erst zugefügt, sondern nur ausführlicher behandelt. Es gibt mehr als eine hs. des frz. *Rolandsliedes* (s. 106), dagegen nur eine des me. *Rosenromans* (s. 143), der nicht in der Glasgower hs. Chaucer beigelegt wird, sondern im prolog der *Leg. of G. Women*. Der *Plan of Canterbury in the Fifteenth Century* (s. 148) ist, in dem reproduzirten schnitt wenigstens, jünger, übrigens hier ja auch links unten vom 10. oktober 1588 datirt. Die Ellesmere-hs. gehört ins 15., nicht ins 14. jh. William of Shorehams verfasserschaft des psalters ist mehr als fraglich. Jost Amman schildert das 16., nicht das 15. jh. S. 285 ist die eine dichtung *Morte Arthure* für die andere genommen. Wieder breche ich ab und wende mich nun noch einmal zu den illustrationen.

Zunächst im allgemeinen: Nur selten sind charakter und herkunft der faksimiles und bilder, wie man es wünschen muß, deutlich bestimmt. Ob eine schwarze reproduktion im original etwa farbig, ob der ursprüngliche maßstab verkleinert ist, bleibt gleichfalls im dunkeln. Die zeilen, wie in dem faksimile vor dem titel geschehen ist, der breite des blattes entsprechend einfach um die letzten wörter zu verkürzen, ist auch vom künstlerischen standpunkte tadelnswert. Moderne illustrationen, wie die seite aus der *Kelmscott edition* (s. 144) oder Stothards Canterbury-pilger (neben s. 156), wären mindestens als solche zu bezeichnen. — Im großen und ganzen ist die auswahl dem zwecke entsprechend. Ich möchte nur noch fragen, warum neben s. 48 statt des psalters der Arundel-hs. nicht der vespasianische (A 1) und s. 257 statt Wynkyn de Wordes druck von Malory nicht derjenige Caxtons durch eine probe vertreten sind. — Die technik der wiedergabe ist bei den schwarzen bildern und faksimiles verschieden. Sofern sie photolithographisch hergestellt sind (z. b. s. 64, 75, 77), ist natürlich keine absolute treue verbürgt; die autotypisch vervielfältigten lassen an deutlichkeit vielfach zu wünschen übrig (s. 43, wo das hübsche ornament der rückseite einfach verschwunden ist, 61, 67 usw.). Auch nach dieser seite bedürfte es bei einer neuauflage genauer revision.

Nach dieser kennzeichnung von ziel und methode des buches

len einige worte über die anlage genügen. Nur zwei der zehn itel und nur 68 der 369 seiten kommen auf die „anfänge" und die m dänen bis zum normannen" reichende zeit; dem *Beowulf* sind 6 oder 7 seiten gewidmet. Dessen ungeachtet (und trotz meiner stellungen in einzeldingen) erhält der leser von dem *Beowulf*, der *nd rough creation of the heroic age*, wie überhaupt dem schrifttum angelsachsenzeit m. e. ein wesentlich getreues und sehr anschau- es bild. Zwei weitere kapitel („mittelenglische litteratur bis *Piers wman*;" „anglonormanische litteratur, romanze, ballade und geschichts- reibung") bringen die darstellung bis zu Chaucer. Seine bedeutung bindeglied der zwei stämme und sprachen in England und als ver- tler fremder neuerungen auf litterarischem gebiet ist — der ividuellen variation" in der tat unbeschadet — im fünften kapitel icklich erfaßt und geschildert, während das folgende außer nach- gern Chaucers und den „anfängen der gebildeten prosa" zunächst noch wer vorführt, so daß Chaucers wichtigste zeitgenossen allerdings f drei nicht einmal ganz aneinander anschließende kapitel verteilt d. Kapitel 7 gilt der „englischen bibel" (bis auf Wiclif und Purvey) d den „mirakelspielen." Das achte — „das fünfzehnte jh." — hat inen schwerpunkt in Caxton, der die wichtigste tat dieses jhs. für ngland nutzbar macht. Die „litteratur Schottlands" und weiteres ber die „ballade" mit ihrem einfluß auf die heimische und überhaupt ropäische litteratur werden im neunten gewürdigt, worauf uns das tzte „das zeitalter der ersten Tudors" nahebringt.

Es ist eine geschichte, die mehr vom nehmen als vom geben, on wenigen den kulturhorizont erweiternden ideen und der weltlitteratur ngehörenden werken in England zu erzählen hat, wohl aber an die chwelle der großen zeit geleitet, in der sich die nationale litteratur inen platz unter den ersten litteraturen der welt erringt. Gern sage ch zum schlusse, daß ich, alles in allem genommen, die aufgabe des uches als wohl gelöst erachte.

Uns, die wir das einzelne philologisch zu betrachten gewöhnt sind, ird der blick auf das ganze nicht selten getrübt; ja, das außen- und eiwerk will uns bisweilen wichtiger scheinen als der innere gehalt. ine gelegentliche antidosis wird uns keinen schaden tun, und nicht de ist so erfreulich zu nehmen.

Marburg. W. Viëtor.

VERMISCHTES.

DIE *TEMPORA HISTORICA* IM FRANZÖSISCHEN.

Résumé eines am XI. neuphilologentag am 25. mai 1904 zu Köln gehaltenen vortrags.[1]

Die eigentlichen *tempora historica* des französischen sind das *imparfait* (*j'écrivais*) und das *passé défini* (*j'écrivis*); dazu gesellt sich durch tempusverschiebung das *passé indéfini* (*j'ai écrit*), das eigentlich weder *passé* noch *indéfini* ist, sondern diesen irreführenden namen einem mißverständnis der grammatiker des XVI. jahrhunderts verdankt.[2] *Indéfini* (= ἀόριστος) sollte vielmehr *die* verbalzeit heißen, die man *défini* nennt.[3] Diese verkehrte terminologie hat viel unheil gestiftet. Sie hat die spätern grammatiker zu unwirklichen definitionen und erklärungen veranlaßt (z. b. hier XI, 182) und führt heute noch die lernenden irre.

Imparfait und *défini* bezeichnen die nämliche *zeitstufe* (vergangenheit); verschieden ist nur ihre *aktionsart*. Das *imparfait* ist das *praeteritum durativum*; während das *défini* = *praeteritum factivum*. Dieses drückt die tatsache, das historische faktum, oft mit besonderer hervorhebung des eintretens dieses faktums (*inchoativ*), aus. *Il eut* heißt gleichsam: er *besaß wirklich* (*ses ennemis, et il en eut, le poursuivaient*); bisweilen auch inchoativ = *er bekam* (*il eut enfin son argent*).

Dieser unterschied zwischen *durativum* und *faktivum* war schon im latein vorhanden (*scribebat* und *scripsit*), und soweit sich die romanischen

[1] Vgl. *N. Spr.* XII, s. 209f.

[2] Cf. jetzt *Revue de phil. française et de littérature* p. p. L. Clédat, XVIII, 51—60.

[3] Und so wird sie auch von Palsgrave, Meigret, Lancelot u. a. wirklich genannt. Cf. z. b. die *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* (1660), II. chap. 15: *Il y a deux sortes de prétérits: l'un qui marque la chose précisément faite et que pour cela on nomme défini, comme* J'AI ÉCRIT; *et l'autre qui la marque indéterminément faite et que pour cela on nomme indéfini ou aoriste, comme* J'ÉCRIVIS.

hen überhaupt den luxus dieser zwei präterita erhalten haben, scheiden sie sie heute noch als durativum und faktivum.[1]

Aber *erstens* haben eine reihe romanischer idiome — namentlich ie, die, wie rätisch, lombardisch, sardisch, moldauisch, frankoenzalisch nicht zu erheblicher litterarischer verwendung gekommen — die faktive form (*scripsi*) überhaupt völlig verloren und sie h *habeo scriptum* ersetzt.

Auch in den romanischen sprachen, in denen das faktivum *scripsi* . spanisch, italienisch) noch besteht, merkt man deutlich das allliche eindringen von *habeo scriptum*[2], zunächst zum bericht über önliche erlebnisse (vorzüglich in der ersten person) aus der jüngsten der gegenwart noch zusammenhängenden vergangenheit. Im nordzösischen ist diese invasion von *habeo scriptum* gegenwärtig weiter geschritten als im italienischen und spanischen. Die mündliche e und der brief kennen das faktivum *scripsi* kaum mehr. Aber im piernen stil", in der litteratur lebt *j'écrivis* noch sehr kräftig (*temps éraire*).[3]

Zweitens tut auch das durativum *scribebam* dem faktivum *scripsi* gst vielfach eintrag. *Nicht als ob das eine für das andere gesetzt*

---

[1] Diese verhältnisse sind in grundlegender weise erörtert worden n Johan Vising in seiner arbeit *Die realen tempora der vergangenheit französischen und den übrigen rom. sprachen* (1888—89, in band VI d VII der *Französischen studien*). Vising gibt VII, 89ff. die biblioaphie zur frage des französischen; von den älteren arbeiten, auf die r verweist, sei insbesondere die breslauer dissertation von Fr. Körnig, *er synt. gebrauch d. impf. u. d. hist. perf. im altfranz.*, 1883, hervorehoben.

[2] Die geschichte dieses tempus ist noch nicht eigentlich erforscht. ie ist neben den untersuchungen über *imparfait* und *défini* vernachlässigt worden. Seine allmähliche verschiebung aus dem präsens ins räteritum z. b. in der älteren französischen prosalitteratur zu unteruchen, wäre eine verdienstvolle arbeit.

[3] Es ist z. b. recht charakteristisch, wie V. Hugo in den berichten iber seine Rheinreise die persönlichen erlebnisse im perfektum erzählt, z. b. aus anlaß seines besuches des Hoche-denkmals bei Weißenthurm (*Le Rhin, éd. ne varietur*, I, 142): *Je me suis approché. J'ai hasardé mon regard dans ce trou, dans cette ombre, dans ce caveau. J'ai cherché le cercueil. Je n'ai rien vu* etc. Oder (p. 198) in der erzählung der feuersbrunst zu Lorch: *Bientôt les pompes sont arrivées, les chaînes de travailleurs se sont formées; et je suis monté dans le grenier* etc. Sobald er aber, daran anschließend, eine anekdote über eine andere feuersbrunst, deren zeuge er nicht war, erzählt, spricht er im *défini*: *Voici à ce propos une historiette ... Il y a quelques années, un Anglais arriva assez tard à une auberge de Braubach, soupa et coucha* etc.

werden könnte, sondern weil die *erzählungsweise im laufe der jahrhunderte sich geändert hat.* Die innere anschauung der vorgänge, aus welcher heraus der erzähler berichtet, ist eine andere, eine komplizirtere, nüancirtere geworden. Das mittelalter erzählte im „tatsachenstil“ ohne nüance, ohne perspektive: *Le chasseur vit une biche avec son faon. Elle* FUT *toute blanche; elle* EUT *des cornes de cerf* etc.[1] Heute würde es heißen: *elle était* und *elle avait.* Oder: *Il entra dans la petite maison que feu son père fit construire et où habitèrent ses sœurs* würde heute lauten: *Il entra dans la petite maison que son père* AVAIT FAIT *construire et où* HABITAIENT *ses sœurs,* mit zurückschiebung der väterlichen handlung in die vorvergangenheit und mit durativer bezeichnung des wohnens der schwestern.

Das einleitende: „Es war einmal ein könig“ der mittelalterlichen erzählung heißt: *il fut jadis un roi* (*Jehan de Paris*) oder *El tens passé ot un conte* (*Comt. de Pontieu*); heute — ungefähr seit dem 15. jahrhundert — beginnt das märchen: *il était (il y avait) une fois un roi.*[2]

Heute erzählen wir perspektivisch und schieben die handlungsvorgänge wie kulissen in- und hintereinander. Die einfachere psyche des mittelalterlichen erzählers — *denn nicht um logik handelt es sich*

---

[1] *Vit une bisse od sun foün.*
Tute fut blanche cele beste;
Perches de cerf out en la teste.
Pur l'abai del brachet sailli.
Guigemar, 90—93.

[2] Im feuilleton der *Kölnischen volkszeitung* hat seither eine amüsante diskussion über dieses *il était une fois* stattgefunden. Ein einsender behauptete dort nachträglich (2. juni), daß der märcheneingang *il était une fois* „einem franzosen nicht über die lippen gehen würde“ und daß insbesondere „*une fois* im sinne unseres ‚einmal‘ der franzose nicht kennt“. Er ist von zwei seiten eines bessern belehrt und es ist ihm gezeigt worden, daß er offenbar geredet hat, ohne französische märchen wirklich gehört oder gelesen zu haben. Ein blick in Perraults *Contes* oder in die *Contes pop.*, die Cosquin in vielen bänden der *Romania* veröffentlicht hat, genügt. — *Es gilt eben in sprachlichen dingen bescheiden und lernbegierig das tatsachenmaterial zu beobachten und nicht in voraussetzungslosem eifer gleich mit urteilen wie „unfranzösisch“, „undeutsch“ zur hand zu sein.* Die wohlverstandene grammatik ist eine *erfahrungswissenschaft,* die induktiv vorgeht, statt auf vorgefaßte meinungen abzustellen und vorschnelle urteile wie „das kommt nicht vor“ zu fällen. Gegen diese sprachmeisterei, die, statt zu beobachten, imaginäre gesetze aufstellt und über ihren theorien das blühende leben der sprache mißachtet, war mein vortrag gerichtet. Möge die zeit nicht ferne sein, wo es von diesen sprachmeistern heißt: *Il était une fois des maîtres grammairiens . . .*

hier, *sondern um gefühlsmäßige auffassung*, was die sprachmeisterei aber immer noch nicht begriffen hat — sieht alles vergangene im nämlichen rang, ohne perspektive, wie der mittelalterliche maler unperspektivisch malt, wie die mittelalterliche bühneninszenirung alles nebeneinander stellt. Das mittelalterliche französisch *schildert* viel weniger, als daß es *erzählt*, tatsachen aneinanderreiht. Deshalb ist das *défini* im altfranzösischen das „unbestimmte" *generaltempus* der vergangenheit[1] — gerade wie im griechischen der aorist (= der unbestimmte).

In dem maße nun, in welchem im laufe der zeit das bedürfnis nach schilderung und perspektive erwachte, traten andere verbalzeiten neben dieses generalpräteritum: die entwickelung der perspektivischen darstellung der vergangenheit geschah auf kosten des *défini*. So wird diese verbalform auf dem wege vom mittelalter zur neuern zeit seltener und das durativum immer häufiger.[2]

Mit dieser zunehmenden häufigkeit fängt denn auch der spezifisch schildernde charakter dieses durativums (*il écrivait* = er war mit schreiben beschäftigt; *il mourait* = er lag im sterben) zu verblassen an, und die gewohnheit des häufigen gebrauchs führt bereits dazu, *il mourait* oder *il naissait* zu sagen und zu schreiben, wo die „logik" des sprachmeisters nur *il mourut*, *il naquit* anerkennt. Die schulgrammatik verzeichnet hier längst die sogen. „anführungsverben" (*il disait*, *répondait*); eine aufmerksame beobachtung wird hier auch verba anderer bedeutungsgruppen noch hinzufügen.[3] Es ist unbestreitbar, daß die aktionsart

---

[1] In den ältesten übersetzungen aus dem latein erscheint es folgerichtig auch da, wo das lateinische original z. b. das imperfektum hat: *Fecit etiam rex Salomon thronum . . . qui habebat sex gradus et summitas rotunda erat . . . et duo leones stabant iuxta manus singulas* (*Reges*, I, 10, 18) = *Li reis se fist faire un trone . . . sic degrez i out . . . runz fud li siedz . . . E dous leuncels esturent sur chascun degred* (*Les quatre livres des Rois* ed. Le Roux de Lincy, 273).

[2] D. h. mit der kunst der sprachlichen darstellung wächst der gebrauch des durativs. Neben den kunstlosen *Chansons de geste* mit spärlichem durativum steht das höfische epos mit viel reicherer tempusnüancirung; neben der faktiven prosa Villehardouins die schon recht kunstvolle von *Aucassin*; und hundert jahre später zeigen Joinvilles *Memoiren* bereits überwiegend neufranzösische ökonomie.

[3] Z. b. die verben des fliehens. Cf. das häufige moderne *il prenait la fuite* mit Zäsar, *Bell. gall.* II, 24, *fugam petebant, fugæ sese mandabant.* Daß die bedeutung einzelner verba die „tempusverschiebung" begünstigt oder hintanhält, ist ebenso augenscheinlich, wie, daß dabei die häufigkeit eine rolle spielt: die überhäufigen kurzen formen *fut*, *eut* leisten zäheren widerstand als andere. Die wanderung der tempora kennt vorhut und nachzügler.

des durativums in einer verschiebung nach dem alten faktivum hin begriffen ist. —

Also: das alte französische faktivum (*j'écrivis*) hat zwar seine aktionsart völlig bewahrt, aber es ist in seiner *verwendung* von zwei gegnern zurückgedrängt:

Einmal hat die perspektivische art der innern anschauung zu ausgedehnter verwendung des durativums geführt, das nun über seine alte aktionssphäre hinauszugreifen beginnt. Dann hat das *passé indéfini* den charakter eines faktiven präteritums angenommen und das alte faktivum aus der mündlichen rede verdrängt. Sehr kräftig lebt das alte faktivum noch in der litteratur, aber auch hier wesentlich nur in der 3. person; und schon zeigen sich unsicherheiten der flexionsbildung.

Das ist ein entwickelungsvorgang, der sich auf dem ganzen romanischen sprachgebiet beobachten läßt. Das nordfranzösische ist darin weiter fortgeschritten als z. b. das italienische oder spanische, aber weniger weit als das rätische.

Die weitere entwickelung ist für das französische nicht zweifelhaft: sie führt zur schließlichen verdrängung des alten *défini*. Die sprachgeschichte zeigt uns auch sonst, daß das durativum die eigentlich bleibende verbalform ist und die jahrhunderte fast unverändert überdauert, während das faktivum zerfällt und wechselt.

Solch ruhige entwickelungsgeschichtliche betrachtung, die das auge vom kleinen augenblicksvorgang zur erkenntnis von weithin durch raum und zeit wirkenden kräften führt, soll an stelle von hitziger sprachmeisterei treten.

Wird das französische durch den verlust des *défini* denn an feinheit und ausdrucksfähigkeit verlieren? Wir brauchen uns bloß zu fragen, ob denn das *deutsche* unfeiner und unfähiger als das französische ist, da es doch für durativum und faktivum längst nur *eine* verbalform hat: ich schrieb = *j'écrivais* und *j'écrivis*. Was eine sprache im laufe der zeit an *flexivischen* ausdrucksmitteln verliert, ersetzt sie durch andere, die ebenso fähig sind, feinen gefühlsnüancen gerecht zu werden. Der flexionsreichtum ist nicht ohne weiteres eine superiorität.

Und unser schulunterricht?

Gewiß wird er den schüler das *défini* als faktivum gegenüber dem durativum (nicht als besondere *zeit*, sondern als besondere aktionsart) lehren und das sprach*gefühl* des schülers durch die lektüre zu üben sich angelegen sein lassen. Auch wird in *historischen aufsätzen* der schüler das *défini* zur bezeichnung der handlungstatsachen zu verwenden haben. Aber im brief und in der mündlichen rede wird das *passé indéfini* die stelle des faktivums einzunehmen haben, wie es eben heute gebildeter französischer gebrauch ist. Und wenn der deutsche schüler gelegentlich das durativum setzt, wo dem gefühl des lehrers das faktivum näher liegt, dann soll daraus nicht gleich ein *cas pendable*

acht werden. Es soll abweichender empfindungsart gegenüber ein tändiger liberalismus walten[1] und entwickelungsgeschichtliche be- ung dem reiferen schüler nicht vorenthalten bleiben. —

Im märz 1804 schrieb die herzogin Amalie von Weimar an frau Staël nach Berlin (*Revue d'hist. litt. de la France*, IX, 9):

Wilhelm Tell a été donné sur notre théâtre. La première représen- ion a duré cinq heures de suite. Benjamin Constant s'y trouvait aussi war auch anwesend).

Wieland, der den brief abschrieb, änderte:

Benjamin Constant s'y trouva aussi (= fand sich auch ein).

Offenbar kann beides gesagt werden; aber es wäre schulmeister- h, das eine als *korrektur* an stelle des andern zu setzen, denn jeder g hier sagen, wie er empfindet. Wieland zeigt dem lehrer, wie ers ht machen soll.

Frankfurt a. M. H. MORF.

AS TEMPUS DER ERZÄHLUNG IN UNSERM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

Im oktoberheft 1903 d. zs. gab herr Ducotterd eine m. e. ganz rzügliche auseinandersetzung über die verschiedenheit des *imparfait* d des *passé défini*; seine graphischen mittel, diese tempora für das ge der schüler zu veranschaulichen, bilden eine wesentliche stütze r die theoretischen ausführungen des lehrers, wie ich aus jahrelanger wendung ähnlicher zeichen weiß.

Unmittelbar vor herrn D.s abhandlung fand sich eine kurze zu- hrift Paul Passys, worin derselbe, anknüpfend — ebenso wie herr ucotterd — an einen voraufgehenden artikel von A. Stenhagen, auf e notwendigkeit hinwies, das *passé défini* aus den französischen beiten ausländischer schüler einfach zu verbannen und durch das *ssé indéfini* zu ersetzen. Auch dieser auslassung stimmte ich, wenig- ens in ihrer haupttendenz — verbannung des *passé défini* — rück- altlos zu, doch mußte ich gewisse vorbehalte machen in bezug auf en ausschließlichen ersatz der letzteren zeitform durch das *passé défini*, neben welchem P. P. das *présent* nur für die wenigen aus- ahmefälle zulassen will, *quand on veut donner du relief au récit.*

---

[1] Ein lehrreiches und warnendes beispiel findet sich im *Neu- ilologischen zentralblatt* von 1902. Ein kritiker wirft dort Wershoven r, daß er in einem stücke seiner *Conversations françaises* die tempora cht richtig verwende. W. erklärt darauf (p. 342), daß das betreffende ick von schuldirektor Belèze, einem bekannten französischen päda- gischen schriftsteller, herrühre. Herr Belèze wird also seinen un- mmentmäßigen tempusgebrauch erst nach unsern schulgrammatiken revidiren haben!

Da nun kollege D. im jüngsten februarheft der *N. Spr.* P
hauptthese: *il est tout-à-fait superflu d'apprendre aux étrangers à
servir eux-mêmes* (nämlich des *passé défini*) unter beibringung
großen belegmaterials auf das nachdrücklichste bekämpft, mich
diese ganze frage von der ausschließung des *passé défini* und se
ersatz durch andere zeitformen seit jahren beschäftigt, ja oft g
geradezu beunruhigt hat, so erlaube ich mir, auch meinerseits in
anspruchslosigkeit das wort dazu zu ergreifen.

Persönlich wurde ich auf die im übrigen damals schon meh
erörterte frage vom wert des *passé défini* für die schulpraxis ge
bei gelegenheit eines zwischenfalles meines besuchs der Pariser
ausstellung von 1889. Ich hatte ein schreiben an die polizei zu ric
das ich, damals noch wenig mit dem französischen vertraut, vo
absendung der sicherheit halber meiner wirtin, einer gebildeten,
jahren in Paris ansässigen deutschen, vorwies. In diesem schr
kam nun u. a. etwa folgender satz vor: *lorsque nous nous lev
le parapluie et l'imperméable avaient disparu*, und hierzu bemerkt
Dame lächelnd: „An dem *passé défini* (*levâmes*) erkennt man sofort
fremden." Diese unerwartete und vollkommen unbeeinflußte bestäti
dessen, was ich früher über diesen punkt gelesen, machte mich
denklich. Ich sagte mir: wenn du bei einer erzählung wie d
(natürlich diebstahlsgeschichte!) mit deinem hochvorschriftsmäß
gebrauch des *passé défini* im lebendigen sprachverkehr anstoß er
hast du denn da ein recht, deine schüler dazu einzudrillen, „
form auf grund der französischen sprachgesetze möglichst richtig
aus eigener kraft in ihren schriftlichen arbeiten anzuwenden" (Ducot
N. Spr. XI, s. 605)?

Ich konnte nicht umhin, die frage zu verneinen. Da ich
damals hauptsächlich englisch und nur nebenher etwas franzö
unterrichtete, so durfte, ja mußte ich mich damit begnügen, die deu
tradition des *passé défini*-gebrauchs bei jeder erzählung ruhig
zusetzen und nur gelegentlich meine schüler aufmerksam zu ma
daß sie in etwaigen „ernstfällen" ihres späteren lebens gut tun wü
das *passé défini* zu vermeiden.

Vor zehn jahren jedoch wurde ich vorwiegend in den fran
schen unterricht übergeführt, bekam aufsätze zu korrigiren, ja l
schließlich selbst solche schreiben. Und seitdem allerdings, beso
als ich selbst allmählich in den lebendigen gebrauch der fra
sprache hineingewachsen war, hat mich lange zeit die ungewißhei
ich die schüler an die verwendung des *passé défini* oder des *pas
défini* oder gar eines dritten tempus gewöhnen sollte, förmlich ge
Erst seit einigen jahren bin ich für meinen unterricht zu eine
wissen festen gewohnheit, und damit wenigstens vorläufig zu ei
ruhe gekommen. Doch ehe ich auf dieselbe näher eingehe, wi
zuvor die allgemeinen gesichtspunkte angeben, die für mich in d
punkte maßgebend gewesen sind.

Ich mußte natürlich ausgehen von der zielbestimmung unseres nzösischen unterrichts, und zwar kann m. e. dieses ziel desselben f rein sprachlichem gebiete kein anderes sein als das, unsere schüler n selbständigen freien gebrauch der französischen sprache, mündlich d schriftlich, anzuleiten. Dies erheischt sowohl unsere nationale lturaufgabe als auch das persönliche interesse der einzelnen schüler, d überdies ist die, wenn auch noch so bescheidene fähigkeit zum ien gebrauch einer fremdsprache eine kaum zu ersetzende vordingung, wenn es gilt, in ihr geschriebene litteraturerzeugnisse von sen heraus zu verstehen und zu würdigen.

Es wäre nun aber verkehrt, die schüler unter diesem gesichtsnkte regellos auf den verschiedensten stilgebieten der fremden sprache beiten zu lassen; man muß sie vielmehr beschränken auf diejenigen biete oder dasjenige gebiet, wo sie später, sei es im dienst des staats, i es im persönlichen interesse, tätig sein werden. Beispielsweise sage h mir, daß meine schüler doch gewiß niemals als französische schriftller oder zeitungslitteraten (vgl. D. a. a. o. s. 605) tätig sein werden; ithin haben eigenheiten dieser zwei stilgebiete für sie kein vorbildches interesse und die ganze denselben entnommene *passé défini*tistik D.s keinen praktischen wert. Dagegen darf ich wohl anhmen, daß, wenn sie später einmal als universitätsprofessoren, verltungsbeamte, fabrikbesitzer oder -beamte, geistliche usw. mit ausndern, franzosen und anderen, auf französisch zu korrespondiren oder af kongressen persönlich zu verkehren haben werden, briefe wie rede ahrscheinlich „gedankenaustausch, betrachtungen, debatten und gechehnisse des täglichen lebens (D. s. 585)“ zum inhalt haben werden. Und da nun, wenigstens für dieses gebiet, D. mit P. darin übereinstimmt, aß hier das anderwärts angewandte *passé defini* vom franzosen durch das *passé indéfini* ersetzt wird, so würde sich, vorausgesetzt, daß diese beiden zeugen wirklich recht hätten, in der tat als notwendige folge ergeben, daß unsere schule ihre zöglinge anzuleiten hätte, in allen fällen, wo der litterarische (journalistische) stil das *passé défini* verwendet, an dessen stelle sich vielmehr des *passé indéfini* zu bedienen. Damit wäre die sache erledigt.

Allein, es steht ja zum ersatz des für dieses stilgebiet ausgeschlossenen *passé défini* noch ein zweites *tempus* zur verfügung, nämlich das *présent*. Dessen gebrauch ist schlechterdings nicht so eingeschränkt, wie P. will (*quand on veut donner du relief au récit*). Man gestatte mir zur stützung dieser behauptung einige beobachtungen anzuführen.

Seit dezember 1903 hat P. Loti in der *Revue des deux mondes* eine eihe von reiseberichten über Indien und Persien veröffentlicht, und in em *Vers Ispahan* überschriebenen, der sich gerade zufällig in meinen änden befindet, kann ich feststellen, daß er seine sämtlichen persönchen erlebnisse ausnahmslos im *présent* erzählt — nur historische

notizen, etwa über Chah-Abbas, erscheinen im *passé défini*. In seiner köstlichen *Madame Chrysanthème* beginnt derselbe autor höchst sittsam mit dem *passé défini;* aber sobald er in seinem gegenstande einigermaßen warm geworden ist, springt er in das ungleich bequemere *présent* über: (*Il pleuvait ... On voyait ... Il y avait du vent aussi ...*). *Tant pis! Je fais ma toilette et je dis à Gues: Fais-moi accoster un sampan, frère* usw. Und nun geht er von s. 14 ab im *présent* weiter bis zum letzten satz der letzten seite (304): *Je les jette, ces pauvres lotus...* Nur sehr vereinzelt stößt ein *passé défini* auf. Ganz ebenso erzählt hauptmann H. Enselme seine reise *A travers la Mandchourie* (i. j. 1901) von anfang bis zu ende im *présent*; bloß hin und wieder findet sich ein vereinsamtes *passé défini*, und zwar gleichfalls bei erwähnung einer geschichtlichen tatsache, die mit der reise des verfassers in keiner verbindung steht. Ganz dasselbe gilt von E. Foa: *Du Cap au Lac Nyassa* und von Albert Bordeaux: *Rhodésie et Transvaal.* Vielleicht um eine geringe kleinigkeit öfter finden wir das *présent* als tempus der erzählung unterbrochen durch das *passé défini* bei Mme Th. Bentzon: *Les Américaines chez elles*, aber doch ist es auch bei ihr das unbestritten vorherrschende tempus.

Soviel vom stil der reisebeschreibungen. Was den briefstil angeht, so stehen mir leider zufällig keine briefsammlungen angesehener männer zur verfügung. Aber aus einem kleinen hülfsbüchelchen für stilübungen in den untersten klassen (*librairie Larousse*) ersehe ich, daß, wenn auch der lehrer in erster linie darauf ausgeht, die kleinen in dem ihnen noch ungewohnten gebrauch des *passé défini* einzuüben, er doch in brieferzählungen beispielsweise über den ersten tag in der pension, über ein eben verlebtes winzerfest u. ä. den gebrauch des *présent* als völlig gleichberechtigt mit dem des *passé indéfini* und des *passé défini* anwendet und zuläßt.

Der stil litterarischer berichterstattung ist aus den feuilletons der großen zeitungen über neue theaterstücke und deren stoffe allzu bekannt, als daß ich mich nicht mit der einfachen erinnerung begnügen könnte, daß in solchen fällen wohl immer im *présent* erzählt wird — wie wir das im deutschen ja auch tun. Ganz neuerdings erzählte R. Doumic in der *R. d. d. m.* (15. febr. 1904) einen gewissen abschnitt aus Sainte-Beuves leben fast ausschließlich im *présent.*

Was den historischen stil betrifft, so herrscht ja dort ganz gewiß unbestritten das *passé défini.* Aber ebendeshalb ist es sehr der beachtung wert, daß in der eben genannten nummer der *R. d. d. m.* sich ein artikel findet betitelt *L'Évolution actuelle de la Tactique*, worin über Napoleon I. taktik fast ausschließlich im *présent* berichtet wird. Ebenso bedient sich in der *Lecture pour Tous* (april 1904) der verfasser eines artikels über die geschichte der jagd in Frankreich im weitesten umfange des *présent.* Ebenda ist ein längerer beitrag zu lesen, worin dem leser erzählt wird, wie die angesehensten französischen schauspiel

zwar die in den themen 3—8 enthaltenen vorgänge zunächst mit dem präteritum erzählen würde, daß man sie aber auch, wenn ein bestimmter grund dazu vorläge, sehr wohl im präsens würde behandeln können, ohne dadurch irgendwie das sprachgefühl zu verletzen. Bei mündlicher besprechung in der klasse würde sogar das präsens m. e. ganz ebenso nahe liegen wie das präteritum. Ähnliches nun habe ich für das französische vorausgesetzt — ob mit recht oder nicht, darüber wird sich ja leicht von urteilsfähigen franzosen ein bescheid einholen lassen. Außerdem aber habe ich in betracht gezogen, daß doch in Frankreich die lehrer der muttersprache, wie die von ihnen benutzten handbücher zeigen, aus didaktischen gründen ihre schüler anhalten, übungsbriefe im *passé défini* zu schreiben, obgleich echte briefe ganz gewiß fast immer im *passé indéfini* abgefaßt werden. Und da sagte ich mir denn: eine freiheit, wie sie sich die franzosen mit ihrer eigenen sprache nehmen, dürfen wir ausländer uns ganz gewiß mit der fremden gestatten. Lassen sie ihre schüler, um sie im gebrauch des diesen noch ungeläufigen *passé défini* zu üben, briefe im *passé défini* abfassen, obgleich dieses tempus dem echten briefstil sicherlich fremd ist, so können wir ausländer ebenso gut, um unsere schüler vor der durch die schriftstellerlektüre nahe gelegten gewöhnung an das *passé défini* zu bewahren, dieselben veranlassen, themata wie die unter 3—8 angegebenen im *présent* zu behandeln, obgleich französische lehrer und schüler solche aufsätze vielleicht im *passé défini* abfassen würden.

So habe ich denn dem leser gezeigt, aus welchen gründen und in welchem umfange ich in meinem unterricht für mündliche und schriftliche erörterung oder erzählung vergangener geschehnisse das *présent* verwenden lasse. Natürlich aber bin ich weit davon entfernt, diesem tempus ein monopol beizulegen für die vertretung des im litterarisch-journalistischen stil üblichen *passé défini*. Vielmehr findet zu gleichem zwecke auch das *passé indéfini* bei mir reichliche verwendung. Und zwar bediene ich selbst mich dieser form, so oft ich veranlassung habe, der klasse mitteilungen zu machen etwa aus meinen verschiedenen aufenthalten in Frankreich bzw. England u. ä. Meine schüler wenden sie an für persönliche mitteilungen aller art — unterrichtsversäumnisse, krankheiten, schulvorkommnisse von allgemeinem interesse, ferienerlebnisse usw. Schriftlich aber kommt das *passé indéfini* zur anwendung bei aufsätzen etwa über *Mes vacances* oder *Notre promenade*, wiewohl in beiden fällen das *présent* nicht ausgeschlossen wäre.

Schließlich, um das bild meines unterrichts in diesem punkte zu vervollständigen, muß ich noch hinzufügen, daß ich es nicht nur für geboten erachte, meine schüler mit der theorie des *passé défini*-gebrauchs so gründlich bekannt zu machen, wie das nur ein echter „übersetzer“ oder „grammatiker“ tun kann, sondern daß ich auch, um diese theorie in ihren köpfen noch mehr zu befestigen, die betreffenden übersetzungsstücke in Ploetz' *Übungsbuch* sorgfältig und unter allseitigster besprechung mit ihnen durchnehme.

Und so darf ich wohl hoffen, daß meine schüler in ihrem späteren leben ebensowohl dem *passé défini* französischer litteraturwerke ein ausreichendes verständnis entgegenbringen wie für ihre eigenen bedürfnisse im mündlichen und schriftlichen gebrauch des französischen ohne benutzung des *passé défini* auszukommen wissen werden. Aber ich habe nicht die anmaßung, zu glauben, daß ich in jedem punkte meines unterrichtsverfahrens das unbedingt allein richtige getroffen habe. Ich würde mich darum sehr freuen, wenn einzelne fachgenossen nun auch ihrerseits, im anschluß an die erörterung zwischen D. und P., mitteilen wollten, wie sie es mit dem tempus der erzählung in ihrem französischen unterricht zu halten pflegen. Die redaktion d. z. schien eine weitere diskussion über diese wichtige frage selbst vorauszusehen, und sicher werden wir nur auf solchem wege zu endgültigen und bleibenden grundsätzen kommen können.

*

Ich will jedoch diese ausführungen nicht schließen, ohne auch über den gebrauch des *passé indéfini* ein paar beobachtungen mitzuteilen, die mir der kenntnisnahme wert scheinen.

Eine tatsache, die ich hier im sinne habe, ist die, daß vor einer längeren reihe von jahren in der *Revue des deux mondes* ein roman in tagebuchform zu lesen war, in dem als zeitform der erzählung von anfang bis zu ende ausschließlich das *passé indéfini* benutzt wurde.

Zu einer anderen beobachtung gab mir veranlassung ein kleines hülfsbüchelchen für die untersten klassen französischer schulen: Clarisse Juranville, *Premiers sujets de style, livre du maître* (Paris, Larousse). Es enthält fünfzig kleine aufsätzchen, meist in briefform, und einem jeden derselben geht das muster einer besprechung des gegenstands in der klasse zwischen lehrer und schüler voraus. Bildet den aufsatz eine erzählung (aus dem leben des schülers, briefform), so ist diese natürlich im *passé défini* ausgeführt; denn das ist ja eben unter anderen eins der ziele des muttersprachlichen unterrichts für die franzosen, die kinder im gebrauch des *passé défini* einzuüben, das der kinderstuben- und familiensprache unbekannt ist. Die tatsache aber, daß in echten briefen das *passé défini* ebensowenig gebräuchlich ist wie in der sprache des hauses, stört den kleinen französischen schüler nicht — er weiß ganz gut, daß die briefform seines aufsatzes nur eine art attrape ist, die mit wirklichen briefen nichts zu tun hat. Was jedoch uns an dem genannten büchelchen interessirt, das ist, daß die verfasserin die muster von besprechungen der themata mit den schülern, die sie dem lehrer zur verfügung stellt, ausnahmslos im *passé indéfini* abgefaßt hat, während der unmittelbar darauf folgende musteraufsatz (brief) im *passé défini* geschrieben ist. Ich gebe hiervon zwei beispiele.

1. L'ENTRÉE AU COLLÈGE.

Questionnaire.

— *Lorsque* VOUS AVEZ PARU *pour la première fois devant vos camarades, que vous* ONT-ILS DIT?

— *Cinq ou six* SONT VENUS *près de moi et* M'ONT PLAISANTÉ *parce que j'avais pleuré.*

— *Comme «nouveau»,* AVEZ-VOUS EU *à vous plaindre d'eux pendant les récréations?*

— *Oui, deux fois. Il y en a un qui m'avait pris mon ballon, et ne voulait plus me le rendre, et un autre qui me faisait disparaître mes billes à mesure que je jouais.*

— *Qu'*AVEZ-VOUS FAIT *alors?*

— J'AI REPRIS *mon ballon, j'ai exigé mes trois billes, et depuis ce moment* ON NE M'A PLUS TAQUINÉ.

. . . .

Développement.

. . . . *J'avais le cœur gros, les yeux rouges, et on s'apercevait que je venais de pleurer; aussitôt* JE FUS ENTOURÉ *par trois ou quatre camarades qui me* DIRENT *d'un air moqueur: «Pourquoi mademoiselle a-t-elle quitté ses parents? . . . . Tiens!* DIRENT *deux autres, nous avons besoin d'eau; le proviseur ne ferait pas mal de . . . . A ces plaisanteries* JE FUS ABASOURDI; *mais bientôt . . . .* JE RENFONÇAI *mes larmes,* JE ME RASSURAI *la figure, et* JE NE LAISSAI PLUS *paraître de tristesse . . . .*

2. UNE PREMIÈRE COMMUNION.

Questionnaire.

— QUI VOUS A RÉVEILLÉ *le matin de votre première communion?*

— *C'est maman,* QUI EST VENUE *dans ma chambre; j'avais les yeux fermés, mais je ne dormais pas, je priais.*

— QU'AVEZ-VOUS FAIT *aussitôt après?*

— JE ME SUIS HABILLÉE. *A ce moment,* J'AI ENTENDU *la cloche qui sonnait, cela* M'A RÉJOUI *le cœur.*

— *A quelle heure* ÊTES-VOUS PARTIE *à l'église?*

. . . .

Développement.

. . . . *A six heures et demie, maman* VINT *dans ma chambre, elle* ENTR'OUVRIT *mes rideaux avec précaution, et* DÉPOSA *un baiser sur mon front; mais* J'ENTENDIS *qu'elle murmurait à mon oreille: «Berthe, ma fille chérie . . . . — Maman,* LUI RÉPONDIS-JE, *en l'embrassant, je ne dors pas . . . .» Et aussitôt* JE ME LEVAI *et* JE M'HABILLAI. *A ce moment, les cloches* SE FIRENT *entendre . . . .*

Wie ist nun diese merkwürdige verschiedenheit in der wahl der

ıpusform einerseits bei der mündlichen besprechung des gegenstands ischen lehrer und schülern, andrerseits bei der schriftlichen wiederlung dieser besprechung durch die schüler zu erklären? Ich meine enso, wie ich es oben s. 317 andeutete: die formale sprachausbildung :dert, dass die schüler auf dieser stufe schon im gebrauch des *passé fini* geübt werden; ihr allgemeiner geistiger standpunkt läßt aber im esentlichen nur aufsatzstoffe zu, für die das *passé défini* eigentlich cht paßt — dann muß man sie eben trotzdem im *passé défini* darellen; denn das formale prinzip ist hier, wie auch sonst meistens, s ausschlaggebende.

Und wenn das am grünen holze geschieht, ich meine, wenn anzösische lehrer sich für berechtigt ansehen, im interesse der formalen usbildung ihrer schüler der sprache gelegentlich einmal ein wenig wang anzutun, dann dürfen wohl auch wir ausländer uns gestatten, nsere schüler vorkommendenfalls vom gebrauch des *passé defini* bei inem stoffe abzuhalten, wo diese tempusform gleichwohl dem französischen sprachgefühl besser entsprechen würde. Das dienlichste ist atürlich, aufsatzthemata möglichst so zu wählen, daß ein widerspruch wischen stoff und verbalform (erzählendes tempus) vermieden wird.

Bei dieser gelegenheit will ich noch als beleg für die behauptung, aß der franzose in briefen mit dem *passé indéfini* erzählt, nicht im *ssé défini*, die tatsache anführen, daß ich unlängst von einem hochıgesehenen französischen universitätslehrer einen langen, ausführlichen rief erhielt, in dem er mir seine und seiner familie erlebnisse während er letzten zwei jahre erzählte — und alles im *passé indéfini*, bis ıf ein einziges *passé défini*, welches ihm sicher unbeabsichtigt enthlüpft ist.

Noch interessanter aber ist der umstand, daß wir in dem unter tung des *inspecteur général* E. Cazes herausgegebenen *Cours élémentaire la langue française* (*Programmes du 31 mai 1902, librairie* Ch. Degrave) auf s. 141 gleich hinter den nach traditioneller formel darbotenen unterschiedenen begriffsbestimmungen für das *passé défini* d das *passé indéfini* ganz kühl die bemerkung finden: *On peut d'ailrs toujours* (*!*) *employer le* PASSÉ INDÉFINI *à la place du* PASSÉ DÉFINI. *usi on peut dire: «je chantai hier» ou «j'ai chanté hier»* (auf s. 146 ederholt).

Dieses von so maßgebender stelle ausgehende urteil sichert jedens uns ausländischen lehrern eine sehr willkommene bewegungsheit.

Rendsburg (*Holstein*). H. KLINGHARDT.

ENGLISCHE VORLESUNGEN UND ÜBUNGEN FÜR AUSLÄNDERINNEN IN OXFORD.

Wir erhalten ein auf drei terms berechnetes studienprogramm über englische vorlesungen und übungen, die in Norham Hall in Ox ford für ausländerinnen veranstaltet werden. Die leitung liegt in der händen eines ausschusses, dem vertreter der verschiedenen für da frauenstudium interessirten universitätsinstitutionen und kolleges an gehören. Die vorlesungen und übungen werden von dozenten de universität gehalten. Im dezember und im juni finden prüfungen statt an denen sich die hörerinnen nach belieben beteiligen können Übe die bestandene prüfung wird ein zeugnis erteilt. Auch wird den ii Norham Hall wohnenden der aufenthalt daselbst bescheinigt. Di hörerinnen können auch an andern vorlesungen teilnehmen, die vo der *Association for the Education of Women in Oxford* dargeboten werden.

Die wichtigsten punkte des studienprogramms teilen wir mit. ERSTER TERM, vom 21. september bis 14. dezember 1904. *English Pronunciation* (2 stufen): G. J. Burch, M. A., D. Sc., F. R. S. — *Modern English Grammar: The Structure of Sentences; Analysis and Parsing* (2 abteilungen): Miss S. M. Francombe. — *English Literature.* I. *History of English Literature* (1340—1700): Miss Ph. Sheavyn, M. A. II. *Special Subject: The Essayists and Critics of the Early Nineteenth Century:* E. de Sélincourt, M. A. — *English History: England under Victoria:* W. G. de Burgh, M. A. — *History Class.* — *Classes in English Literature* (2 abteilungen): Miss Lettice Jowitt. — *English Composition:* Miss Lettice Jowitt. — ZWEITER TERM, vom 12. januar bis 22. märz 1905. DRITTER TERM, vom 12. april bis 21. juni 1905. Die vorlesungen und übungen beider terms bilden einen zusammenhängenden kursus. Die gegenstände und dozenten sind wesentlich dieselben wie im ersten term den besonderen gegenstand bilden in englischer litteratur im zweite term *The Nineteenth Century Novelists*, im dritten *Milton and his Ag* In englischer geschichte wird *The Puritan Revolution* behandelt. - Die kosten betragen für ein zimmer wöchentlich 2 *l.* 10 *s.*, kost, wohnung, vorlesungen und übungen eingeschlossen. Bewohnen zwei dame ein zimmer gemeinsam, so findet preisermäßigung statt. Nähere auskunft durch Mrs. Burch, Norham Hall, Oxford. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. OKTOBER 1904. Heft 6.

DIE MÖGLICHE ARBEITSLEISTUNG DER NEUPHILOLOGEN.[1]

Will man ein zutreffendes bild von dem augenblicklichen stand des neusprachlichen unterrichts in deutschland entwerfen, so darf man dabei einen zug nicht vergessen, den man von vornherein bei einer jung aufstrebenden bewegung am wenigsten vermuten sollte, das ist eine gewisse mutlosigkeit der neuphilologischen lehrerschaft, und zwar zum teil auch der kreise, die für die reform eingetreten sind und ihr ein gutes stück ihrer lebensarbeit gewidmet haben. Die fachlitteratur der letzten jahre weist eine ganze reihe von schriften und kürzeren artikeln auf, in denen der mangel an vertrauen zu dem eigenen werk ausdruck gefunden hat; und wer diese äußerungen des mißmuts und der zaghaftigkeit als bedeutungslos ansehen wollte, weil sie geringfügig sind gegenüber der siegeszuversicht, die aus der überwiegenden masse des neuphilologischen schrifttums hervorleuchtet, der würde sich einem verhängnisvollen irrtum hingeben. Es sind symptome einer strömung, die tiefer geht, als es der außerhalb der schulpraxis stehende nach den bisher zutage getretenen anzeichen vermuten sollte, einer strömung vor allem, die dem schaffensdrang der jungen lehrergeneration, auf denen die zukunft des unterrichts ruht, gefährlich zu werden droht. Eben darum dürfen wir die augen

[1] Vortrag, gehalten auf dem neuphilologentag in Köln am 25. mai 1904.

davor nicht verschließen, wir müssen uns vielmehr mit ih
beschäftigen, wo und in welcher gestalt sie uns entgegentritt
und wenn eine krankheit heilen vor allem heißt, ihre ursachen
aufdecken, so ist es auch hier unsere erste pflicht, den gründen
nachzugehen, aus denen sie entstanden ist. Diese quelle aber,
aus der das gift der mutlosigkeit fließt, ist das unter der jetzt
wirkenden neuphilologischen lehrerschaft weit verbreitete
gefühl, daß sie der ihr im idealen sinne gestellten aufgabe
nicht im vollen maße gewachsen ist. Hier will ich nun gleich
zwei ausnahmen machen, die als typische erscheinungen an
den entgegengesetzten enden der langen kette der sich aneinanderreihenden verschiedenartigen lehrerpersönlichkeiten stehen.
Die eine gruppe, leider weniger zahlreich, wird gebildet von
den ausnahmemenschen, die das geschick selbst zu führern
bestimmt zu haben scheint, indem es ihnen zu einer unverwüstlichen kraft des leibes und geistes auch die besonderen
gaben und günstige gelegenheiten aller art in den schoß warf,
wodurch sie zu meistern ihrer kunst wurden und vorbildliches
zu leisten vermochten. Sie freilich wissen wenig von dem
quälenden widerstreit zwischen dem wollen und können, und
es ist daher auch nicht eben zu verwundern, wenn sie mit einer
ungeduld, die sich nicht selten zu zorniger entrüstung steigert,
auf alle die zurückblicken, welche es ihnen in der spielenden
leichtigkeit und dem glänzenden erfolg der arbeit nicht gleich
zu tun vermögen. Und an dem anderen ende der reihe sehen
wir eine anzahl von lehrern der neueren sprachen, die von
ihrer persönlichen sowohl wie von der gesamtleistung der
neuphilologen durchaus zufriedengestellt sind, weil sie die
höhe des uns gesteckten zieles nicht erkennen. Aber der größte
teil der arbeit liegt hier wie auch sonst im menschlichen leben
auf den schultern der mittleren naturen, deren begabung und
streben gemischt ist aus erdenschwere und höhensinn. Und
gerade diese durchschnittsphilologen stehn in gefahr, die fähigkeit, ihren führern zu folgen, zu verlieren und in den zustand
gleichgültigen gehenlassens zu versinken, weil das vertrauen
zu der eigenen kraft erschüttert ist. Die klagen, in denen die
unzufriedenheit sich äußert, sind sehr verschiedenartig, manchmal bis zu einem grade, daß sie den wirklichen ursprung des

lens fast verbergen, am ehesten vielleicht vor den augen
: leidenden selbst, sodaß erst ein schärferes hinsehen den
hren zusammenhang enthüllt. Und dem entsprechen auch
: vorschläge zur abhilfe: sie sind so mannigfaltig wie die
nptome des übels, und viele von ihnen können eine wesent-
he besserung nicht bringen, weil sie sich gegen einzelne
ßere erscheinungen wenden und nicht bis zum sitz der
ankheit vordringen. Ein echter und dauernder erfolg ist
r dann möglich, wenn wir mit der richtigen diagnose auch
n ratschlag eines spezifischen heilmittels verbinden. Diese
dikalkur soll uns denn auch hier vorzüglich beschäftigen;
hlägt sie ein, so werden damit nicht nur die klagen der
uphilologen verstummen, der ganze organismus des gelehrten
iterrichts, lernende, lehrende und regierende zusammengefaßt,
ird daraus nutzen ziehen.

Worin besteht nun, so fragen wir also, der grundfehler,
r bei der einrichtung der arbeit der neusprachlichen lehrer
i uns gemacht wird? Es ist derselbe, der unserm ganzen
ziehungswerk anhaftet, und der darum so schwer auszurotten
t, weil er mit der besten seite deutschen wesens zusammen-
ingt, nämlich das übermaß der forderung an den einzelnen.
Vir kommen in der schulreform zu keiner lösung, solange
ir an dem trügerischen bild einer allgemeinen höheren
ildung festhalten; und der neusprachliche unterricht wird
cht eher in das stadium einer ruhigen, gleichmäßigen ent-
ickelung eintreten, als bis wir mit der falschen vorstellung
brochen haben: ein durchschnittlich veranlagter mensch
önne neben und außer den sonstigen pflichten, die sein all-
meines dasein, die sein beruf ihm auferlegt, mehrere lebende
rachen so beherrschen, wie es die moderne pädagogik von
m lehrer verlangt. Ich bin mir der tragweite dieser these
ohl bewußt, verkenne auch nicht, daß damit der landläufige
griff des neuphilologen zerstört wird, worunter man gemein-
n jemand versteht, der, abgesehen von seiner muttersprache,
m mindesten die beiden für uns deutsche wichtigsten fremden
ome kennt. Aber wir brauchen, wenn nicht schon das beispiel
s auslandes für uns ermutigend genug ist, nur auf die ent-
ckelung unserer universitäten hinzuweisen, die ja längst die

arbeitsteilung vollzogen und an stelle der neusprachlichen professoren die romanisten und anglisten gesetzt haben. Der einwurf, daß bei einem hochschullehrer die spezialisirung weit mehr begründet sei, weil von ihm eine viel größere vertiefung in das einzelne fach gefordert werde, scheint mir nicht stichhaltig zu sein, denn, mag dies auch für die wissenschaftliche erkenntnis zutreffen, so wird dafür doch von dem lehrer an der höheren schule ein bedeutend größeres sprachliches und didaktisches können verlangt. Und dazu soll er auch gar nicht, wie wir später noch sehen werden, sich auf dies eine fach beschränken, sondern eine glücklichere ergänzung dazu in den anderen zweigen des schulwissens finden, nur nicht in der zweiten fremdsprache, der seine kraft nicht gewachsen ist.

Wenn wir in deutschland auch für die schule dieselbe trennung in romanisten und anglisten vornehmen, wie sie innerhalb der philosophischen fakultäten schon durchgeführt ist, so bewegen wir uns damit auf einer historischen entwickelungslinie, welche sich seit der loslösung eines oberlehrerstandes von den theologen ununterbrochen in derselben richtung fortbewegt hat und damit für unser fach an ihrer natürlichen grenze angelangt wäre: nämlich vom allgemeinen zum besonderen. Es sei mir erlaubt, an der hand von quellen auf die wichtigsten phasen dieses geschichtlichen werdeganges in dem größten bundesstaate, Preußen, kurz hinzuweisen; womit die im wesentlichen parallele bewegung im übrigen Deutschland auch zur genüge gekennzeichnet wird.[1] Die erste amtliche prüfungsordnung, welche man darum wohl als die geburtsurkunde des oberlehrerstandes in Preußen bezeichnen könnte, nämlich das „edikt wegen prüfung der kandidaten des höheren schulamts“ vom 12. juli 1810, fordert von allen angehenden lehrern die

[1] Vergleiche zu den folgenden geschichtlichen ausführungen, abgesehen von den allgemein bekannten prüfungsordnungen für das höhere lehramt in Preußen vom 12. dez. 1866, 5. febr. 1887 und 12. sept. 1898, die schrift: *Edikt vom 12. juli 1810 und reglement vom 20. april 1831 für die prüfungen der kandidaten des höheren schulamts, nebst den späteren, dieselben erläuternden und modifizirenden verfügungen des königl. ministerii der geistlichen, unterrichts- und medizinal-angelegenheiten*, Berlin, Mittler, 1838.

leichen philologischen, historischen und mathematischen kenntisse. Nur liegt ein keim der scheidung hier schon in dem satz, es solle keinem kandidaten verwehrt sein, auch in nderen fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet habe, ich prüfen zu lassen. In der zweiten prüfungsordnung, dem ogenannten reglement vom 20. april 1831, bedeutet die *facultas docendi* auch noch, als gegenstück zu der *facultas concionandi* der theologen, die fähigkeit, überhaupt ein lehramt an einer höheren schule zu bekleiden. Jeder kandidat soll geprüft werden im deutschen, griechischen, französischen; in der mathematik, physik und naturwissenschaft; in der geschichte und geographie; in der philosophie und pädagogik und in der heologie. Doch wird hinzugefügt, daß der allgemeine charakter der prüfung das spezielle eingehen in fächer, für welche der zu prüfende sich bestimmt habe, nicht ausschließe.[1] Den lehrern der mathematik und naturwissenschaft, die später nur an höheren bürger- und realschulen zu wirken beabsichtigen, wird sogar das zugeständnis gemacht, daß, wenn sie es wünschen, sie sich in der griechischen und hebräischen sprache nicht prüfen zu lassen brauchen. Neben der für alle im wesentlichen gleichen prüfung *pro facultate docendi* kennt aber das reglement noch zwei spätere: *pro loco* und *pro ascensione*, die dann stattfinden, wenn ein kandidat für eine bestimmte stelle gewählt worden ist, oder wenn er in eine höhere schulklasse aufrücken soll; die wichtigere von beiden, die prüfung *pro loco*, beschränkt sich in der regel auf die fächer, worin der gewählte im besonderen zu unterrichten hat. Wir sehen also aus dieser zweiten prüfungsordnung von 1831, daß im prinzip

---

[1] Nach § 9 des reglements von 1831 kommt es bei den schriftichen arbeiten zunächst darauf an, die wissenschaftliche gesamtbildung les kandidaten zu erkennen. Und dementsprechend heißt es im § 12: In der mündlichen prüfung ist auszumitteln, ob der kandidat philologische, mathematische, historische, naturwissenschaftliche, theologische nd philosophische kenntnisse in einem für den zweck des höheren chulunterrichts genügenden maße und umfange besitzt, und wenneich nicht erwartet werden kann, daß ein kandidat in allen genannten chern etwas vorzügliches leiste, so soll doch in *allen* soweit geprüft erden, als erforderlich ist, um den standpunkt seiner kenntnisse in dem dieser fächer beurteilen zu können."

die allgemeine, gleiche vorbildung der höheren lehrer beibehalten wird, daß aber die schulverwaltung gegenüber der von jahr zu jahr fortschreitenden zunahme des stoffes schon zu bedeutenden zugeständnissen genötigt ist. Und wie es in wahrheit um das wissen dieser zweiten lehrergeneration oft bestellt gewesen sein mag, das beleuchtet grell ein erlaß vom 4. februar 1838, in dem es heißt: „die mittelmäßigkeit der natürlichen anlagen, sowie auch der gelehrten kenntnisse und der allgemeinen wissenschaftlichen bildung scheint, nach der bisherigen erfahrung, unter den kandidaten des höheren schulamts immer mehr vorherrschend zu werden.“ Aber noch drei jahrzehnte vergingen, ehe die regirung, der macht der tatsachen nachgebend, auf das universale können der lehrer formell verzichtete. Erst die prüfungsordnung vom 12. dezember 1866 beschränkte die allgemeine bildung auf das bescheidenere maß, das ihr in der hauptsache heute noch zugestanden wird, und stellte die fachkenntnisse in den mittelpunkt. Aber die spuren des alten ideals sind doch auch hier noch deutlich erkennbar in der übertreibung der zahl von haupt- und nebenfächern, in denen der kandidat etwas leisten mußte, wollte er ein vollwertiges zeugnis erhalten. In dieser prüfungsordnung finden wir nun zum erstenmal, und zwar als viertes hauptgebiet, die neueren sprachen.[1] Französisch und englisch mußten aber stets zusammen genommen werden; und wenn jemand lediglich in diesen beiden fächern eine lehrbefähigung für alle klassen erwarb, so erhielt er nur ein zeugnis zweiten grades und galt als eine art von sprachmeister; erst wenn etwa lateinisch oder griechisch für mittlere klassen oder sonst eine kombination dazukam, wurde er als vollberechtigter philologe angesehen. Einen starken fortschritt zeigt die prüfungsordnung vom 5. februar 1887. Die allgemeine bildung ist wiederum beschnitten und an der forderung von zwei haupt- und zwei

[1] Zwölf jahre vor der veröffentlichung dieser prüfungsordnung, nämlich am 11. august 1854, hatte schon ein besonderer ministerialerlaß, in vervollständigung des reglements von 1831, französisch und englisch als prüfungsfächer festgesetzt, so daß genau genommen in Preußen die neuphilologen in diesem jahre das fünfzigjährige jubiläum ihres standes feiern könnten.

nebenfächern zwar festgehalten, doch so, daß diese selbst, zum teil wenigstens, dem umfange nach beschränkt, und daß vor allem freiere verbindungen zwischen ihnen erlaubt sind. So wird hier im besonderen den neuphilologen gestattet, neben einer modernen sprache als zweites hauptfach deutsch, griechisch, geschichte oder geographie zu wählen. Dem gegenüber bedeutet die heute geltende prüfungsordnung vom 12. september 1898 gerade in dem wichtigsten punkte einen rückschritt, und um so eher sind wir berechtigt, von einer nahen zukunft die wiederherstellung des schon einmal gewährten maßes von freiheit der bewegung zu erwarten. Französisch und englisch sind seit 1898 nämlich wieder wie vor 1887 ein untrennbares ganzes geworden, mit der einzigen ausnahme, daß an stelle einer der beiden sprachen deutsch treten kann. Wer mit dem prädikat „genügend“ nicht zufrieden ist, und das nehmen wir doch von jedem an, der die universität bezieht, sondern „gut“ oder „mit auszeichnung bestanden“ haben will, muß jetzt, abgesehen von der allgemeinen bildung, mindestens in zwei fächern (d. h. also für uns: französisch und englisch, oder französisch bezw. englisch und deutsch) die lehrbefähigung für die erste stufe nachweisen. Im interesse der leistungsfähigkeit der neuphilologischen lehrerschaft und damit auch der von ihr unterrichteten jugend sprechen wir den wunsch aus, die regirung möge den kandidaten des höheren schulamts erlauben, sich mit *einer* modernen fremdsprache zu begnügen, und dazu an stelle der schon 1887 zugestandenen beschränkten wahlfreiheit die volle unabhängigkeit setzen, aus dem gesamtgebiet des gelehrten unterrichts, nicht nur dem historisch-philologischen teile, ein beliebiges zweites fach zu wählen, das der veranlagung und neigung jedes einzelnen entspricht.

Um dies nun zu erreichen, bedürfte es keiner neuen prüfungsordnung, ein einfacher ergänzender erlaß würde genügen, aber die zentralbehörde in Preußen wie in den übrigen bundesstaaten will ja mit ihren verfügungen weniger neue bahnen schaffen, als das von der öffentlichen meinung der fachkreise als das beste erkannte zur allgemeingültigen gesetzlichen norm erheben; und so müssen wir denn nach diesem historischen rückblick auf die *sachlichen* gründe eingehen, welche uns dazu

drängen, die hebung des neuphilologischen unterrichts auf de angegebenen wege zu suchen. Ehe ich aber dazu übergeh zu untersuchen, warum unter den heutigen verhältniss die obligatorische verbindung von französisch und englis als studien- und lehrfächern unhaltbar ist, will ich mit weni worten die wichtigsten anderen vorschläge zur besserung d vorhandenen schäden berühren.

Diese wünsche sind doppelter art: sie zielen entwed darauf ab, den unterricht selbst leichter zu machen durch ei schränkung oder beseitigung der neuen lehrmethode, oder ab die arbeitsmenge zu verringern, sei es durch verminderun der korrekturen, teilung der klassen oder herabsetzung d stundenzahl. Beide wege jedoch scheinen mir ungangbar, a verschiedenen ursachen. Es ist zweifellos das gute recht d anhänger des alten lehrverfahrens, ihre gegner zu bekämpfe aber doch nur mit gründen, die in der sache selbst liege Geschieht es, wie heute vielfach, dadurch, daß man auf di unfähigkeit der lehrer hinweist, überhaupt eine fremde sprach im unterricht zu sprechen oder die fremdsprachigen stilübunge und aufsätze fruchtbringend zu gestalten, so ist das doc einfach eine bankerotterklärung der deutschen neuphilologe vor den eigenen kollegen, vor den eltern ihrer schüler, v dem auslande. Zu einer solchen lösung der schwierigkeit kan denn auch keine unterrichtsbehörde die hand bieten, eben wie wir sie ernsthaft nicht wünschen können. Die zweite a von besserungsvorschlägen scheint auf den ersten blick sic mehr zu empfehlen und auch von seiten der schulverwaltun leicht durchführbar zu sein, bei näherer überlegung aber werde wir sehen, daß entweder ihr nutzen verschwindend gering sei würde, oder daß ihnen unüberwindliche praktische schwierig keiten entgegenstehen. Zunächst ein wort über die korrek turen. Gegen die forderung, sie nach zahl und umfang z beschränken, spricht, nicht überhaupt, aber in diesem zusamme hange, zweierlei. Einmal muß maß und art der schriftlich arbeiten vornehmlich beurteilt werden nach den inner bedürfnissen des unterrichts selbst. Und dann kann von ein besonderen leistung der neuphilologen, im unterschied von d übrigen lehrern, doch auch nur die rede sein, insofern es si

ǝi um die durchsicht und verbesserung *freier* arbeiten delt. Dies für zwei sprachen gleichzeitig, womöglich in oberen klassen, fertig zu bringen, setzt allerdings eine ondere begabung und arbeitskraft voraus. Wer indes ernd sein ungeteiltes interesse *einem* gebiete, sei es franzö- h oder englisch, zuwenden kann, dem wird mit der zunahme nes eigenen könnens und den wachsenden erfolgen des ndlichen unterrichts auch die beschäftigung mit den schrift- nen leistungen seiner schüler eher zu einer quelle der freude des verdrusses. Mehr berechtigung, auch *nach* der trennung r fakultäten, scheint mir der oft laut gewordene wunsch der uphilologen nach einer herabsetzung der klassenfrequenz zu ben, da in der tat die wirkung namentlich des mündlichen rfahrens im unterricht durch die überfüllung stark be- trächtigt wird, wie auch bei den korrekturen die zu große hl der hefte unter allen umständen im hohen grade er- idet. Nun erheben aber aus denselben oder ähnlichen ünden auch eine ganze reihe anderer lehrfächer den an- ruch auf schaffung möglichst kleiner klassen, und somit fällt se forderung der neuphilologen entweder mit dem all- meinen bedürfnis der lehrer nach erleichterung zusammen, er sie führt, wenn sie besondere berücksichtigung verlangt, der praxis zu einem unheilvollen konflikt mit den übrigen llegen; und eben darum werden denn auch die staatlichen d städtischen behörden, selbst wenn sie sonst dazu geneigt ren, bedenken tragen, für den neuphilologischen unterricht ein die klassen zu teilen. Der letzte sonderwunsch der usprachler, die sich von der verminderung der arbeits*menge* ne entlastung versprechen, geht auf die herabsetzung der ichtstundenzahl. Diesen vorschlag müssen wir aber, glaube n, im wohlverstandenen interesse unseres standes von unserm ogramm ganz streichen, wobei ausdrücklich hervorgehoben , daß damit die allgemeine frage der einschränkung der rbindlichen stunden für sämtliche oberlehrer gar nicht be- hrt ist. Zweifellos macht es etwas aus, ob jemand zwei bis er lektionen, um mehr kann es sich nicht handeln, weniger der woche zu geben hat, indes gegenüber dem allgemeinen uck, der auf der neuphilologenschaft liegt, würde diese er-

leichterung doch nur wenig bedeuten. Und dann, mit welcl
opfern würde sie erkauft werden müssen! Unser verhält
zu den vertretern der übrigen fächer wäre dadurch dauei
getrübt, und die konkurrenzfähigkeit des einzelnen bei (
bewerbung um eine stelle so erheblich geschwächt, daß vi(
namentlich in zeiten starken angebots, freiwillig auf das ihn
zugestandene recht verzichten würden. Es ist aber auch g
nicht einmal wahrscheinlich, daß die mehrzahl der patrona
behörden sich jemals dazu verstehen werden, den neuphil
logen als gesamtheit ein so wichtiges und kostspieliges v(
recht wie das auf eine geringere pflichtstundenzahl vor all
andern lehrern an höheren schulen einzuräumen. Somit v(
sagt denn dies mittel, gleich allen andern, die auf die hera
minderung der arbeitsmenge und die rückbildung der leh
methode abzielen, und als einziger rettungsweg bleibt d
mittel, das auch das ganze übrige materielle und geistige leb
der modernen menschheit beherrscht: die arbeitsteilung. Dar
wollen wir denn nun unser augenmerk richten und schritt f
schritt beweisen, daß die gesamte laufbahn des neuphilolog
vom beginn des studiums bis zu der höchsten leistung auf d
oberstufe der höheren lehranstalten erst gesunden kann, we
französisch und englisch voneinander getrennt werden. Wend
wir uns zunächst der universität zu.

Die hauptursache, weshalb wir in Deutschland so zäh
der verbindung der beiden neueren sprachen festhalten, schei
mir die zu sein, daß man die neuphilologen von vorneher(
in eine falsche parallele zu den altsprachlichen lehrern gese(
hat. Wie diese die antike welt, so sollten jene das moder
ausland, soweit es für unsere nationale kultur von bedeutu
ist, vertreten. Dabei verkannte man, daß die beiden lebend
staaten Frankreich und England in ihrem verhältnis zu u
durchaus nicht eine so gleichartige und daher kurzer hand
summirende größe ausmachen, wie es das tote Rom und Ath(
wenigstens in der rückschauenden betrachtung, tun. Vor
und selbst noch vor 25 jahren, so lange studium und unt(
richt sich fast nur mit der aneignung und vermittelung g
lehrter kenntnisse befaßten, konnte man sich wohl darauf b
rufen, daß es einem normal begabten menschen möglich s

ide neuere sprachen zu vertreten. Das philologisch-histosche wissen kann vielleicht, das wollen wir zugeben, ein urchschnittlich veranlagter student heute noch in mehreren odernen fremdsprachen sich aneignen, obwohl auch hier das iesige anschwellen des stoffes eine teilung näher legt als üher. Es sei auch gern zugestanden, daß bei den zahlreichen erührungspunkten zwischen romanistik und anglistik die leichzeitige *gelehrte* bearbeitung beider gebiete gewisse ereichterungen verschafft. Aber das jetzige englisch und franösisch in wort und schrift so zu beherrschen, wie es die prüfungsordnung, wie es vor allem das künftige amt von ihnen erlangt, ist für die große masse der studirenden eine unmögliche arbeitsleistung. Man hat wohl, um dies übermaß der forderung zu rechtfertigen, darauf hingewiesen, daß auch bei der gleichzeitigen *praktischen* beschäftigung mit mehreren fremdsprachen die eine die andere stützt. Dieser hülfe stehn indes zahlreiche physiologische und psychologische hemmungen gegenüber, die das nebeneinander von zwei so verschiedenen idiomen, wie das englische und französische, mit sich bringt. Und während die erleichterung sich vor allem bei der erlernung der elemente zeigt, steigern sich die störungen, je tiefer man in beide eindringt, sodaß häufig grade der eifrige und auf einem gebiete erfolgreiche die beschäftigung mit der andern sprache als einen unerträglichen druck empfindet. Wie die erfahrung lehrt, bringen es denn auch die meisten neuphilologischen studenten höchstens zu einem achtungswerten können in *einer* sprache. Die wenigen, welche beim eintritt in die praktische lehrtätigkeit englisch und französisch erträglich sprechen und schreiben, sind fast stets in irgend einer weise vom glück begünstigt gewesen: sie besitzen hervorragendes sprachtalent, haben ausgezeichneten unterricht auf der schule genossen, verkehr mit ausländern vielleicht schon im elternhause gepflogen, sind frühzeitig und oft wiederholt im auslande gewesen oder sogar zweisprachig aufgewachsen. Von denen aber, die ohne besondere materielle und geistige mittel sich dem studium der neuphilologie widmen, scheitert ein nicht geringer prozentsatz schon rein äußerlich, indem er in der prüfung nicht die lehrbefähigung für die erste stufe

im französischen und englischen erhält; viel größer jedoch ist die zahl derer, die bei äußerem erfolg die innere berechtigung selbst zum anfangsunterricht in beiden sprachen von der universität nicht mitbringen und nun, wenn sie ehrliebend sind sich der trügerischen hoffnung hingeben, während der ernte das nachzuholen, was sie in der zeit der aussaat versäumt haben.

Gehen wir nun zu der eigentlichen berufstätigkeit der neusprachlichen lehrer über und fragen: welche arbeit wird von ihnen verlangt, und was können sie davon leisten? Wir fassen zunächst die wissenschaftliche und praktische weiterbildung ins auge und schließen daran eine untersuchung über die anforderungen, welche die erfüllung der täglichen pflicht an sie stellt. In einem erlaß des preußischen ministeriums heißt es einmal, es sei nicht zu vergessen, „daß bei den künftigen gelehrten schulmännern mit ihrem berufsleben das höhere studium, die geistige belebung und die fruchtbare verarbeitung der gesammelten kenntnisse erst recht eigentlich beginnt“. Dies gilt in ganz besonderem sinne von den heutigen neuphilologen, ja man kann wohl ohne übertreibung sagen, daß ihnen eine aufgabe zugemutet wird, wie sie weder jetzt noch früher jemals vom deutschen lehrer verlangt worden ist. Die altphilologen hatten es, als sie noch lateinisch sprechen und schreiben mußten, doch immer nur mit *einer* sprache zu tun, in deren handhabung sie außerdem in ganz andrer weise durch das alte gymnasium geübt waren, wie jetzt selbst die schüler rein realer anstalten im französischen und englischen. Dazu handelte es sich für sie lediglich um die beherrschung eines bestimmten, genau umgrenzten gebietes des klassisch-litterarischen stiles. Aber die neuphilologen sollen in den gesamten sprachschatz zweier lebenden kulturvölker so eindringen, daß sie ihn nicht nur historisch verstehn und die bedeutendsten litteraturdenkmäler erklären können, sondern auch schriftlich darin ihre gedanken auszudrücken und sich lautrein mit einem gebildeten ausländer zu unterhalten vermögen. Dies ist eine zumutung an die leibliche und geistige energie, der nur wenige gewachsen sind, und die daher entweder zur überbürdung oder zum mutlosen verzicht auf jede tüchtige leistung führt. Über-

agen wir einmal die mittel, die aufgewandt werden müssen, n jemand sich wirklich in den dauernden besitz der eng- en und französischen umgangssprache und des damit ver- pften realen wissens setzen will. Es ist heute wohl all- nein anerkannt, daß ein neuphilologe, um den im unterricht ihn gestellten anforderungen zu genügen, mindestens ein bes jahr (besser noch ein jahr) in dem betreffenden lande bringen und außerdem alle drei bis vier jahre auf kürzere er längere zeit dorthin zurückkehren muß. Für *eine* fremd- rache diese opfer zu bringen, ist seine pflicht, ebenso wie die des arztes, des baumeisters, des technikers ist, für seine aktische ausbildung zu sorgen. Aber man braucht nur einen genblick sich die anforderungen zu vergegenwärtigen, die milie und gesellschaft, gemeinde und staat, kirche und heer den mann stellen, um ohne weiteres zu erkennen, daß es, on ausnahmenaturen abgesehn, für den einzelnen schlechthin nmöglich ist, neben der berufsarbeit eine solche verpflichtung wei fremden ländern gegenüber auf sich zu nehmen. Und anz ähnlich steht es mit der benutzung der im inlande selbst ebotenen gelegenheiten zur praktischen fortbildung, ganz ab- esehn davon, daß an den meisten orten, wo höhere schulen ind, solche völlig oder nahezu fehlen. Mit diesen unmittel- aren übungen im gebrauch der sprache ist es indes noch icht einmal getan, der neuphilologe muß auch, will er das rworbene nicht verlieren, sein geistiges besitztum durch häus- iches bücherstudium erneuern und erweitern. Grade nach ieser richtung haben sich die deutschen lehrer von jeher usgezeichnet, und es möge auch fernerhin der ruhm der neu- prachler wie der philologen überhaupt bleiben, ihren schülern as persönliche beispiel gelehrten fleißes zu geben. Wie wir ber die jugend vor dem zuviel schützen, so wollen wir auch eim lehrer die körperliche und geistige gesundheit in die rste linie stellen, und beide sind gefährdet, wenn von dem inzelnen verlangt wird, er solle ein gründlicher kenner der ranzösischen und englischen kultur und litteratur, er solle ein gewandter stilist in zwei fremdsprachen sein.

Indem wir nun endlich die schwelle der schule über- schreiten, um die mögliche arbeitsleistung der neusprachlichen

lehrer im unterricht selbst zu untersuchen, wollen wir ausgehn von zwei tatsachen, die für die beurteilung der ganzen frage eine grundlegende bedeutung haben. Die eine ist, daß die obligatorische verbindung von französisch und englisch sich nicht etwa auf die prüfungsordnung beschränkt, sondern daß die mehrzahl der eigentlichen neuphilologen — und nur von diesen ist hier die rede, nicht von denen, die aus neigung oder unter dem druck der verhältnisse, mit oder ohne lehrbefähigung, einige neusprachliche stunden geben — heute noch in Deutschland beide sprachen auch wirklich lehren. So verbindet das einzige amtliche, die oberlehrer nach fächern ordnende verzeichnis, die anciennitätsliste der kandidaten des höheren schulamts, französisch und englisch zu einer untrennbaren einheit. Dementsprechend verlangen auch die patronatsbehörden, denen die berufung und bestätigung der lehrer obliegt, in der regel, daß der zu wählende beide fächer vertritt. Die meisten direktoren stehn wohl noch auf demselben standpunkt. Ja sogar viele neuphilologen sind der ansicht, es sei das natürliche und wünschenswerte, wenn der französische und englische unterricht in einer hand vereint seien. Und so tragen denn nicht wenige, namentlich an großen anstalten, die schwere last selbst da, wo eine erleichterung durch arbeitsteilung schon jetzt praktisch leicht durchführbar wäre. Die zweite, sehr wichtige, aber trotzdem oft übersehene tatsache ist, daß es für den unterricht, falls er wirklich im sinne der neuen lehrpläne erteilt wird, nicht viel ausmacht, ob jemand eine moderne fremdsprache nur in den untern und mittleren oder auch in den oberen klassen zu lehren hat. In den übrigen fächern mag es ein bald mehr, bald weniger wesentlicher unterschied sein, aber der neuphilologische unterricht hat grade auf den unteren stufen mit soviel eigentümlichen schwierigkeiten zu kämpfen, daß ihn einsichtige direktoren mit vorliebe ihren tüchtigsten lehrern anvertrauen. Somit bleibt dann die verbindung beider sprachen unter allen umständen eine belastung, die mehr als gewöhnliche kräfte voraussetzt.

Welches bild bietet nun die unterrichtstätigkeit der beide sprachen lehrenden neuphilologen? Die erste bedingung einer guten lehrstunde ist, daß der unterrichtende selbst über dem

:e steht. Ohne zweifel ist das aber heute bei vielen nicht
fall, womit indes weder gegen den einzelnen noch den
amten stand ein vorwurf erhoben werden soll. Die schuld
;t an den verhältnissen; um diese aber zu ändern, müssen
zunächst die vorhandenen schäden unumwunden zugestehn.
ücklich die, welche das mangelhafte können in *einer* sprache
nigstens durch die sicherheit im gebrauch der andern aus-
ichen. Häufig genug führen die fortdauernden versuche,
beiden etwas zu leisten, dazu, daß keine zu ihrem rechte
mmt. Aus dieser halbheit erwächst nun eine große un-
herheit in der handhabung der methode, deren schlimme
rkungen auf die schüler, unfreudigkeit und mangelhafte
istungen, entweder das interesse des unterrichtenden an der
che allmählich ganz abstumpfen, oder ihn zu kraftäußerungen
lscher art anspornen, die ihn bald innerlich und äußerlich
ifreiben und ihn unfähig machen, auch nur die normale
beitsleistung eines lehrers zu vollbringen.

Nehmen wir aber auch an, jemand sei ein so guter kenner
es französischen und englischen, daß er ohne ein übermaß
iglicher vorbereitung beides zu lehren sich getraut, so liegt
och in dieser doppeltätigkeit eine größere überbürdungsgefahr,
ls in jeder andern verbindung mehrerer fächer. Wir setzen
eilich dabei wiederum voraus, daß er den unterricht den
euen lehrplänen entsprechend erteilt, das heißt also die um-
ngssprache in wort und schrift selbst frei gebraucht und
ine schüler zu demselben lebendigen können anleiten will.
ine solche lehrstunde nimmt den ganzen menschen in an-
ruch; der unterrichtende entrückt sich sozusagen für den
igenblick seiner eignen nationalen umgebung, seine sprach-
erkzeuge, seine vorstellungen, ja selbst seine ästhetischen und
ttlichen empfindungen sind denen des fremden volkes an-
enähert. Und nun vergegenwärtige man sich, welches ge-
altigen kraftaufwandes es bedarf, um aus diesem zustand
ötzlich in den ganz entgegengesetzten überzugehn, nach einer
use von wenigen minuten dasselbe für ein romanisches volk
d seine sprache zu leisten, was man soeben für ein angel-
chsisches getan hat, oder umgekehrt, und diesen prozeß an
iem vormittag vielleicht mehreremale durchzumachen. Dies

dauernd fertig zu bringen und dabei ein gesunder, den übrigen anforderungen des lebens standhaltender mensch zu bleiben, setzt eine durchaus ungewöhnliche naturanlage voraus, mit der wir daher bei der einrichtung unserer höheren schulen gar nicht rechnen dürfen. Hier stoßen wir auf den kern der ganzen frage: entweder man beweist, daß der erfahrung nach die mehrzahl der lehrer dieser fortwährenden verwandlung von einer unterrichtsstunde zur andern doch gewachsen ist, oder man stimmt der anwendung des radikalmittels zu: grundsätzliche trennung der französischen lehrbefähigung von der englischen.

Somit hat sich denn die beschränkung der neuphilologischen tätigkeit auf *eine* fremdsprache aus sachlichen gründen ebensosehr als eine notwendigkeit erwiesen, wie sie der natürlichen entwickelungstendenz unseres standes entspricht. Daß der einzelne dabei auf dem von ihm gewählten gebiete mehr leisten würde, wird wohl kaum jemand bezweifeln. Wenn trotzdem viele sich nicht entschließen können, einer so einschneidenden änderung zuzustimmen, so liegt das hauptsächlich an der furcht vor dem spezialistentum. Gymnasien und reale höhere lehranstalten, so heißt es, sind keine fachschulen, und daher wird auch von den lehrern nicht die ausschließliche vertretung eines wissenschaftlichen spezialfachs, sondern die beteiligung an der gesamten pädagogischen und didaktischen aufgabe der schule erwartet. Dabei vergißt man aber, daß grade dieser vorwurf bei dem jetzt herrschenden zustand niemand mehr trifft, als die neusprachlichen lehrer an den deutschen gymnasien. Ein großer prozentsatz von ihnen gibt nur französisch und englisch, ja es ist nichts seltenes, daß einer in genau so vielen klassen unterrichtet, wie seine stundenzahl durch 2 oder 3 teilbar ist. Hält man sich nun vor augen, wie anstrengend eine solche tätigkeit ist, und wie gering sie gemeinhin im vergleich zu den alten sprachen und der mathematik gewertet wird, so wird keiner behaupten, daß ein neuphilologe am gymnasium heute im allgemeinen pädagogisch die richtige stellung einnimmt. Er ist tatsächlich häufig ein fachlehrer im schlimmen sinn des wortes. Den ihm gebührenden einfluß kann er erst erhalten, wenn er statt der zweiten neueren

sprache ein anderes am gymnasium als hauptfach geltendes gebiet vertritt, das ihn befähigt, klassenlehrer zu werden und bei den versetzungen und prüfungen ein entscheidendes wort mitzusprechen. Dies mittel gilt aber nicht allein für den neuphilologen am gymnasium, es gibt uns auch die waffe in die hand, um die wegen der trennung der anglisten von den romanisten überhaupt wachgewordenen bedenken zu bekämpfen. Man halte an dem zweiten hauptfach fest, gebe aber die erlaubnis, mit der modernen fremdsprache ein beliebiges gebiet zu verbinden, das entweder mit ihr organisch verwachsen ist, wie besonders das lateinische mit dem französischen, das deutsche mit dem englischen, oder aber auch vielleicht gerade durch seine gegensätzlichkeit anzieht, wie die mathematisch-naturwissenschaftlichen fächer, und man wird nicht nur glückliche studenten und examenskandidaten schaffen, sondern auch neuphilologische lehrer, die freudigen herzens an die ihnen im unterricht gestellte aufgabe herangehen und es an erfolgen mit jedem ihrer amtsgenossen aufnehmen.

Friedenau. HANS BORBEIN.

WIE ÜBERMITTELN DIE NEUSPRACHLICHEN SCHULEN GEGENÜBER DEN ALTSPRACHLICHEN EINE GLEICHWERTIGE ALLGEMEINBILDUNG?[1]

Hochzuverehrende anwesende, werte kollegen!

Was ich mit Ihrer erlaubnis sagen möchte, ist etwas *einfaches;* aber es ist wohl bisweilen gut, wenn auch das einfache in aller bestimmtheit gesagt wird. Schallt es mir dann entgegen, ich sei ein *veralteter mensch,* so muß ich mich damit zu trösten suchen, daß ich, dem inneren drange gehorchend, ein offenes bekenntnis abgelegt habe; wird mir aber etwa erwidert, ich *stürme gegen weitgeöffnete türen* an, so will ich mich über solchen tadel herzlich freuen!

Was ich behaupte, ist nicht mehr und nicht weniger als dies: *die neusprachliche schule steht oder fällt als eine dem gymnasium gleichwertige* BILDUNGSSCHULE, *je nachdem sie der kunst des übersetzens der fremdsprachlichen meisterwerke in die muttersprache in den mittel- und oberklassen weiten raum gönnt oder ihr die pforten verschließt.* Haarscharf scheint mir die grenze gezogen: hie *bildungsschule* — hie *fachschule!* In der *fachschule*, die für handel und wandel in fremden landen erzieht, da führt das übersetzen in die muttersprache vielleicht im verborgenen ein ängstliches dasein und *beschränkt sich auf die fälle, w*

---

[1] Vortrag, gehalten auf dem neuphilologentag zu Köln am 25. mai 1904. [Wir sind bezüglich des übersetzens bekanntlich durchaus anderer meinung als der herr verf., freuen uns jedoch, auch diesen eindrucksvollen vortrag den lesern zugänglich machen zu können. *D. red.*

nelle schwierigkeiten dazu zwingen, wie es auf dem tag in
en beantragt und in Leipzig beschlossen worden ist; in der
lungsschule aber, auch in der modernen, wie ich sie mir
nke, da schreitet die kunst des übersetzens in die mutter-
rache gehobenen hauptes und stolzen ganges einher, die
hlummernden seelenkräfte zu bewußtem leben erweckend.

Wer bist du, der so zu sprechen wagt? Aus welchen
fahrungen heraus kannst du reden? *Die* frage scheint mir
us Ihren blicken hervorzugehen, und ich darf wohl in kürze
larauf antworten. Aus dem karlsruher gymnasium hervor-
gegangen, bekenne ich mich freudig als einen schüler des fein-
innigen interpreten griechischer und deutscher litteratur, des
lirektors Gustav Wendt; auf der universität waren es vor
llem der germanistische sprachphilosoph Hermann Paul und
der romanist Fritz Neumann, denen ich sprachgeschichtliche
erkenntnis zu verdanken habe, und an eine zwölfjährige lehr-
zeit an neusprachlichen schulen hat sich zuletzt siebenjährige
aufsicht über solche angereiht. Zweimal habe ich an den
verhandlungen des neuphilologentags teilgenommen: begeistert
habe ich 1887 auf der *frankfurter* versammlung in den ruf
Quousque tandem eingestimmt und im geiste Joh. Gottfried
Herders ersehnt, daß *grammatik aus der sprache*, nicht sprache
aus der grammatik gelernt werde; und freudig habe ich auf
dem *karlsruher verbandstag* 1894 unter dem vorsitz meines ver-
ehrten kollegen von Sallwürk mich zu der losung bekannt,
daß jede fremdsprache, wie die muttersprache, zuerst durch
das *ohr* aufgenommen werden soll, wie ich auch ausdrücklich
betone, daß ich mich eins weiß mit des genannten *Fünf kapiteln
vom erlernen fremder sprachen* (1898), die dem anfangsunterricht
eine treffliche psychologische begründung geben.

So sehr ich nun aber die großen ziele von all dem schätze,
was sich für uns in dem worte *reform* zusammenfaßt, so ist
mir aber doch immer klarer zum bewußtsein gekommen, daß
die neusprachlichen schulen im wettstreit mit dem gymnasium
als *bildungsschulen* zurückbleiben, sobald sie in den mittel- und
oberklassen auf die geist- und sprachbefördernde kunst des
übersetzens in die muttersprache verzichten.

Wohl ist ja die bildung der neusprachlichen schulen über-

haupt nur gleich*wertig*, und nicht gleich*artig* mit der des gy
nasiums; aber ich bekenne mich felsenfest zu dem glaube
daß der ausfall der alten fremdsprachen durch verstärkuı
des deutschen unterrichts, der mathematik und der naturkun
ausgeglichen werden kann, wenn eben die beiden fremdsprach
französisch und englisch auch auf dem weg der übersetzun
in die muttersprache in ihrem vollen bildungswert ausgeschöp
werden.

Was sind nun aber die magischen kräfte, die durch die
übersetzung erworben werden sollen? Das hat uns für di
alten sprachen in letzten jahren wieder Paul Cauer gezeig
in seiner feinsinnigen schrift über *Die kunst des übersetzen*
(1. 1893, 2. 1896, 3. 1903), und wer es als schüler oder lehre
durchlebt hat, der wird mit ihm voll freude nachfühlen, wi
unter kundiger führung zugleich mit der herrschaft über de
geist der fremden schriftsteller auch die herrschaft über de
reichtum der muttersprache wächst, wie die eigene sprach
gewandtheit sich steigert, wenn der einzelne, aufgestachel
durch das suchen nach dem treffenden ausdruck für einen ge
gebenen gedanken, sich dessen bewußt wird, „was alles fü
worte und verbindungen, dem keime nach, ohne daß er e
merkte, in seiner eigenen sprache enthalten waren". Geh
dabei die worterklärung stets von der grundbedeutung au
kommt also die *bedeutungslehre* zu ihrem rechte, wird der be
griff der wörter in ihrer geschichtlichen entwickelung nach
geschaffen, so erwächst ein freudiges, inneres verständnis fü
den geist der fremden sprache, und durch vergleichende be
trachtung der muttersprache wird auch der echte sinn viele
deutscher wörter wieder aufgefrischt, manch scheinbar gan
abstrakter begriff mit neuem gefühl für die bildliche geltun
belebt. Indem aber der schüler bei der übersetzung erkennt
daß die wortbegriffe in verschiedenen sprachen sich niemal
völlig decken, so wird er, von den fesseln der mutterspracb
befreit, zu logischer erfassung der dinge erzogen, und durc
verständnis für den satzbau der fremden sprache wird er sic
der eigentümlichkeiten der deutschen rede erst recht bewußt

Nun handelt ja Paul Cauer in seiner schrift fast aus
schließlich von den *alten* sprachen; aber er gibt unbedingt zu

auch die *neueren* sprachen in einer ähnlich geist- und
chbildenden weise betrieben werden können. Und wenn
noch eines beweises dafür bedurft hätte, so hat uns
ıelm Münch, der feinsinnige verfasser der *Didaktik des
zösischen* in Baumeisters Handbuch, außerdem noch in
m besonderen aufsatz über *Die kunst des übersetzens aus dem
zösischen* (*Vermischte aufsätze.* 1888) eingehend entwickelt,
auch auf diesem gebiete eine tiefe allgemeinbildung erzielt
den kann: da handelt es sich um wirkliche, inhaltliche er-
ung, um die wahrhafte anschauung des in den worten
gestellten, um lebendiges vorstellen des gefundenen, um
ıbiniren, fühlen, treffen und schauen, auf daß der fremde
anke oder die empfindung so ausgedrückt wird, wie wenn
innerhalb *unserer* sprache entstanden wären; da sind ver-
erungen notwendig im interesse der deutlichkeit, der natür-
keit, knappheit, da sind die vorteile der deutschen wort-
ung auszukaufen, da gilt es oft, den inhalt von sätzen in
elne wörter zusammenzuziehen und umgekehrt gewisse
teile zu sätzen zu erweitern, da hat endlich die deutsche
tfolge streng zur geltung zu kommen. — Kein zweifel,
durch *so* gepflegte übersetzung in wirklichkeit das unter-
eidende sprachgefühl für *beide* idiome entwickelt und zu-
ch das ganze empfindungsleben des schülers ergriffen, seine
e mit einem reichen gedankeninhalt erfüllt wird.

Wollte man sich aber darauf beschränken, daß nur in
fremdsprache gelesen und erklärt wird, so ist gar leicht
befürchten, daß lehrer und schüler an der oberfläche haften
ben, daß sie sich in einem gewissen kreis von traditionellen
ensarten bewegen, ohne in die tiefe der sache einzudringen.
es läßt sich wohl behaupten, daß *so* die neusprachliche
ule in die gleichen netze sich verstrickte, in denen früher
gymnasium befangen war, als es das lateinische als unter-
ıtssprache festzuhalten suchte im sinne der alten humanisten-
ule; seine siege aber hat das gymnasium gefeiert, als die
rsetzung ins deutsche und damit die durchdringung des
lankeninhalts an die spitze trat, wie auch das altphilologische
ninar zu neuem leben erwacht ist, sobald es die geistigen
eitfragen in deutscher sprache durchzukämpfen begann.

Wie aber in der übersetzungskunst das *französische* an stelle des *lateinischen* wertvollen stoff liefern kann, so die *englische* litteratur mit ihrem gewaltigen reichtum an stelle der *griechischen*, nur daß auch hier die tiefe des inhalts mit dem maßstab der muttersprache durchmessen und ergründet werden muß. Diese forderung wird ja auch von Friedrich Glauning erhoben, der in Baumeisters *Handbuch der didaktik* das englische in gleichem sinne behandelt wie Wilhelm Münch das französische.

Wird nun aber der alte einwurf erhoben, eine *völlig deckende übersetzung* sei ja überhaupt eine *unlösbare aufgabe*, so ist gewiß einzuräumen, daß sich jede übersetzung auf eine annähernde wiedergabe der fremdsprachlichen gedanken beschränkt, daß verschiedene übersetzungen gleich treffend sein können, daß also der lehrer niemals in starrem dogmatismus an dem gleichen wortlaut festhalten darf. Das hat einer unserer badischen gymnasialdirektoren, Julius Keller, allseitig dargelegt in einem programm über *Die grenzen der übersetzungskunst* (1892); aber gerade er vertritt trotzdem den standpunkt, daß nur auf dem wege des übersetzens das fremdsprachliche original völlig aufgenommen wird, und daß in dem ringen um die beste wiedergabe zugleich das beste mittel zur durcharbeitung der gesamten begriffswelt und zur förderung des deutschen ausdrucks gegeben ist.

Nun bin ich aber, gerade als *germanist*, eines anderen einwandes gewärtig, ob denn nicht solche logische und sprachliche schulung auch ohne übersetzung fremder sprachen, aus betrachtung der *muttersprache* allein, also im deutschen unterricht, erwachsen könne. Da ist mir nun wohl bewußt, daß die muttersprache für jeden, dessen blick nur dafür geschärft ist, einen unerschöpflichen stoff zum nachdenken bietet, den er immer bei sich trägt, ohne ihn als lästiges gepäck zu empfinden[1], und es gibt des bemerkenswerten und reizvollen die fülle, wenn wir die schriftsprache mit der mundart, wenn wir die heutige sprache mit der unserer klassiker oder mit der Luthers oder gar mit dem mittelhochdeutschen

---

[1] Vgl. Hermann Paul, *Die bedeutung der deutschen philologie für das leben der gegenwart. Beilage zur Allgemeinen zeitung*, 1897, no. 258

rgleichen. Auch habe ich ja selbst im sinne meines verrten lehrers H. Paul in meiner schrift *Bedeutungsentwickelung sseres wortschatzes* (1901) darzustellen versucht, wie derartige etrachtungen fruchtbar gemacht werden können. Aber keinem weifel unterliegt es, daß durch die beiziehung *fremder* sprachen, die stets eine andere gruppirung der vorstellungen aufweisen, sich eine noch viel *größere* logische schulung erzielen läßt, wenn nur, vor allem beim übersetzen, die beiden sprachen beständig miteinander verglichen werden, besonders hinsichtlich der wortbedeutungslehre.

Dabei erhebt sich nun allerdings für den *lehrer* die vorbedingung, daß er im nachdenken nicht nur über die fremde, sondern auch über die *eigene* sprache geübt ist durch germanistische bildung, die ihm erst recht eigentlich das verständnis für die lebensbedingungen jeder anderen sprache erschließt. In gleichem maße muß der lehrer aber auch feststehen in seiner heimischen litteratur, in dem reichtum ihrer ausdrucksmittel, in der vielgestaltigkeit ihres gefühlslebens, damit er brücken schlagen kann hinüber und herüber zwischen sprechen, denken und fühlen der verschiedenen nationen. Daraus ergibt sich die forderung, daß der lehrer unserer neusprachlichen schulen außer in französischer und englischer philologie auch in germanistik geschult sein sollte, um bei seinen schülern eine reiche allgemeinbildung erzielen zu können. Ist aber diese leistung zu schwierig, worüber ja einer der herren kollegen sprechen wird[1], so ist dringend zu wünschen, daß in der staatsprüfung die verbindung von *deutsch und französisch*, oder noch besser von *deutsch und englisch* als hauptfächern nach kräften begünstigt werde. Tritt es doch auch in dem betrieb der *alten* sprachen deutlich zutage, daß gerade diejenigen lehrer die schönsten erfolge erringen, die für sprache und litteratur ihres eigenen volkes sinn und verständnis haben.

So fasse ich mein bekenntnis dahin zusammen, daß mir lie neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen nur nter *zwei* bedingungen eine gleichwertige allgemeinbildung bermitteln zu können scheinen: sie müssen *einmal* der im

[1] S. den vorstehenden beitrag. *D. red.*

gymnasium bewährten *kunst des übersetzens in die muttersprache* reiche pflege widmen, um nicht einen großen ausfall an geist- und sprachbildender kraft zu erleiden; und *zum zweiten* ist es dringend zu wünschen, daß die lehrer des französischen und englischen gerade an neusprachlichen schulen auch *in deutscher sprache und litteratur wohl vorgebildet* sind, damit sie das gesamte empfindungsleben ihrer schüler in schwung zu setzen vermögen.

Um nicht mißverstanden zu werden und nicht als allzusehr „veraltet" zu gelten, darf ich wohl noch beifügen, was auch für mich als eiserne forderung der „reform" bestehen bleibt, das ist: erste aufnahme der fremdsprache durchs ohr, erziehung zu peinlich genauer hervorbringung der fremden laute, andauernde übung im erfassen des gesprochenen, aneignung eines umfassenden wortschatzes durch mannigfaltige umgestaltung des lesestoffes. Diesen forderungen hat sich ja das *gymnasium* auch für die alten sprachen in letzter zeit angenähert, seit es im lateinischen und griechischen auf die aussprache gewicht legt und zur festigung des wortschatzes auch leichte übungen im mündlichen ausdruck pflegt; für die *neusprachlichen schulen* gilt es aber umgekehrt, in den mittel- und oberklassen den geistigen gehalt der fremden schriftwerke nach dem muster des gymnasiums durch die kunst des übersetzens zu erringen, in friedlichem wettstreit um den besitz echter bildung!

Karlsruhe. Albert Waag.

BÜHNENDEUTSCH UND SCHULDEUTSCH.[1]

M. d. u. h.! Nicht ohne einiges zaudern trete ich vor Sie ı, um als erster in dieser versammlung das wort zu einem rtrage zu ergreifen. Denn einen nicht unbeträchtlichen teil ssen, was ich hier vorzubringen gedenke, habe ich bereits ı druck den fachgenossen vorgelegt. Indessen hat unser rehrter erster vorsitzender, professor Schröer, mir gegenüber nachdrücklich den wunsch ausgesprochen, daß die allerdings ch nach meiner ansicht sehr wichtige frage nach der regelung r deutschen schulaussprache in dieser versammlung zur berechung gelange und ich durch einen vortrag dazu anlaß be, daß ich mich dieser aufgabe nicht entziehen zu sollen ıubte. Meine ausführungen sollen Ihnen also vor allem das oblem näherrücken und ein referat über den stand der frage ben; außerdem will ich freilich die lösung, die ich für die htige halte, Ihnen darlegen und würde mich freuen, wenn mir gelänge, Sie von ihrer richtigkeit zu überzeugen.

Im jahr 1898 hat in Berlin eine konferenz zur ausichenden regelung der deutschen bühnenaussprache getagt. ıregungen professor Siebs' folgend, hatten sowohl der deutsche hnenverein als die germanistische sektion der 44. versammıg deutscher philologen und schulmänner zu Dresden 1897 ese konferenz beschickt. Die ergebnisse ihrer beratungen ıd niedergelegt in Siebs' schrift *Deutsche bühnenaussprache*, auflage 1901, die auch alles nähere über die vorgeschichte

[1] Vortrag, gehalten auf dem 11. neuphilologentag zu Köln am . mai 1904.

der konferenz enthält. Wir konnten erfreulicherweise feststellen, daß die aussprache des deutschen auf der bühne im ernsten schauspiel, namentlich im versstück, im wesentlichen bereits einheitlich ist, insofern als die schauspieler im norden wie im süden im allgemeinen dieselbe vorstellung von dem, was richtig oder doch besser ist, haben, wenn auch in der praxis noch mängel und unvollkommenheiten zutage treten, weil die schauspieler ihre heimatlichen eigentümlichkeiten vielfach noch einschlüpfen lassen. Welche züge die bühnensprache aufweist, ist in der genannten schrift dargelegt.[1]

Nun ist ja Ihnen allen wohl bekannt, daß die aussprache des deutschen im alltäglichen verkehr auch der gebildeten in den einzelnen deutschen landschaften sehr verschieden ist und dieser mannigfaltigkeit gegenüber schon seit den zeiten Goethes die sprache der bühne als das beste deutsch gilt und als vorbild angesehen wird. Wer also eine verbesserung, verfeinerung und insbesondere eine vereinheitlichung der deutschen aussprache wünscht, wer die schule in den dienst dieser bestrebungen zu stellen sucht — in der tat das einzige mittel, einen erfolg zu erzielen — scheint vor der aufgabe zu stehen, die sprechweise der bühne zu übernehmen und zu lehren. Freilich hat es nicht an stimmen gefehlt, welche sich gegen solche bestrebungen überhaupt ausgesprochen haben. Die landschaftlichen eigentümlichkeiten verliehen unserer sprache einen anheimelnden, traulichen charakter, den man nicht aufgeben solle; dieser erdgeruch sei zu schätzen und zu schonen. Nun, diese sätze enthalten m. e. einen kern von berechtigung, aber sie gehen viel zu weit. Wir müssen unterscheiden, unter welchen umständen wir sprechen, denn davon wird unsere redeweise sehr stark beeinflußt. In unserer alltäglichen umgangssprache im vertrauten kreis legen wir uns keinen zwang auf, sie ist völlig unbefangen. Wenn wir aber vor oder zu fernerstehenden, fremden, namentlich übergeordneten sprechen,

[1] Außerdem ist in ihr bezüglich einer reihe von einzelnen wörtern, deren aussprache schwankt, eine entscheidung getroffen. Dieser versuch ist nicht durchaus geglückt, so daß ich jetzt nur an der allgemeinen lautlichen charakteristik der bühnensprache, die die konferenz unternommen hat, festhalten möchte.

ıer auch wenn wir uns an eine größere anzahl von menschen, eine versammlung wenden, natürlich auch in der schule, nühen wir uns — wenigstens die meisten von uns — sorgtiger, reiner zu artikuliren. Dabei spielt auch die rücksicht f die entfernung eine rolle: gewisse abschleifungen der ngangssprache würden bei dem lauteren und langsameren rechen auf größere entfernungen hin nachlässig und unschön lingen. Unsere vortragssprache — wie man diese sprecheise kurz nennen kann — ist also verschieden von unserer mgangssprache, sie erhebt sich über sie, sie hat bereits einen ewissen zug des kunstmäßigen, ja künstlichen, wenn auch eineswegs im tadelnden sinne. Eben deswegen sind wir ber auch berechtigt, künstlich einzugreifen, das streben nach iner besseren, vornehmeren form des deutschen, das hier zuage tritt, richtig zu lenken und zu leiten. Meines erachtens oll also die umgangssprache dem geschmack und den gewohneiten jedes einzelnen überlassen und ihre entwicklung von eder künstlichen beeinflussung frei bleiben. Die vortragsprache dagegen, also namentlich die schulsprache, können und ollen wir regeln, und geschieht dies, so wird sie im lauf der eit auch auf unsere umgangssprache zurückwirken und eine erfeinerung dieser bewirken.

Nun läge ja der gedanke nahe, die sprechweise der bühne infach für unsere vortragssprache vorzuschreiben und so mit inem schlag eine schöne einheitlichkeit herzustellen. Indessen rgeben sich bei näherem zusehen allerhand schwierigkeiten. Die erwähnte konferenz hat zu einer schärferen beobachtung er eigenart der bühnensprache geführt, und da hat sich ıanches gezeigt, was auf den ersten blick vielleicht überaschen kann. Einmal ist sie nicht frei von schwankungen, elche mit dem innersten wesen der künstlerischen wirkung usammenhängen und daher nicht befehdet werden dürfen. hre artikulation steht in einem gewissen abhängigkeitserhältnis zum gefühlsgehalt der rede. Die stimmhaften konsonanten *b*, *d*, *g*, *s*, deren stimmton in weichen, lyrischen stellen besonders deutlich hervortritt, werden in affekten wie zorn, ärger u. dgl. oder auch sonst, wenn eine starke steigerung der lautheit eintritt, stimmlos. Ähnlich werden die

geschlossenen vokalnüancen unter solchen umständen offener. Diese schwankungen, die sich dem sprechenden ganz unbewußt einstellen, sind offenbar vollkommen berechtigt und, innerhalb gewisser grenzen, nicht zu befehden. Ihnen gegenüber kann man einen gewissen durchschnitt als norm aufstellen, wie dies ja in dem buch von Siebs geschehen ist. Aber es kommt noch etwas anderes in betracht. Die bühnensprache hat auf die fernwirkung besondere rücksicht zu nehmen: sie soll in außergewöhnlich großen räumen verstanden werden und muß sich daher durch ganz besondere deutlichkeit und klarheit auszeichnen. Daher wird z. b. auf der bühne in den ausgängen auf *-en*, *-er*, *-el* (wie in *raten*, *vater*, *handel*) im allgemeinen artikulation des nachtonigen *e* verlangt, obwohl außerhalb der bühne wohl auf dem ganzen deutschen sprachgebiet in unbefangener, ungekünstelter rede und wohl auch zumeist in der vortragssprache in solchen fällen silbisches *n*, *r*, *l* gilt. Daher wird auch durchgängige aspiration der stimmlosen verschlußlaute *p*, *t*, *k* gefordert, nicht bloß im anlaut, sondern auch im in- und auslaut (wie in *lippe*, *sitte*, *blicke*, *knapp*, *matt*, *glück*). Beide vorschriften gelten übrigens wieder nur im prinzip: bei rascherem tempo oder im piano würde ihre befolgung auch auf der bühne gemacht klingen, und sie werden daher, m. e. mit recht, nicht völlig durchgeführt.

Nun könnte man ja derartige eigentümlichkeiten in abzug bringen und, was dann übrig bleibt, als normale vortrags- und schulsprache in allen deutschen landen einzuführen versuchen. Aber auch dabei ergeben sich schwierigkeiten, wie am besten zunächst aus beispielen erhellen wird. Auf der bühne wird in wörtern wie *sagt*, *liegt* die aussprache des *g* als verschlußlaut verlangt, während ja ganz Nord- und Mitteldeutschland *saχt* und *lieχt* spricht. Sollen wir uns nun bemühen, die lautung der bühne durchzuführen? Ein hervorragender, phonetisch gebildeter schulmann aus Frankfurt a. M. hat mir mitgeteilt, daß er es versucht habe, aber auf unüberwindliche schwierigkeiten gestoßen sei: das verschluß-*g* klänge seinen jungen furchtbar gemacht, ja lächerlich.[1] Ähnliches kann ich

[1] In ähnlicher weise hat sich mir gegenüber aus anlaß meines vortrages ein hamburger schulmann geäußert.

neiner heimat Österreich bezüglich der stimmhaften *b*, *d*, *g*
hten: sie sind uns zu fremdartig, um eingeführt zu werden.
dings habe ich zunächst mittelschüler im auge, die ja
ts eine gewisse sprachliche selbständigkeit erlangt haben.
fall wird wesentlich anders liegen bei den kindern in der
entarschule, welche ja in den untersten klassen in der
. ohne weiteres nachsprechen, was ihnen der lehrer vor-
ht, und deren sprachorgane noch solche biegsamkeit und
hmeidigkeit besitzen, daß auch von haus aus fremde laute
eist leicht erlernt werden. So hat mir ein phonetisch
hulter lehrer in Graz bezeugt, daß er sechs- bis sieben-
igen kindern, die für sprachliche dinge einigermaßen be-
waren, ohne große schwierigkeiten die stimmhaften *b*, *d*, *g*
ebracht hat. Aber, frage ich, werden so gelernte laute
haften bleiben, und wird das betreffende kind auch außer-
der schule, als erwachsener, noch derartige der sprach-
ssenschaft fremdartig erscheinende züge beibehalten? Ge-
nicht! Wir können über die ortsübliche umgangssprache
bis zu einem gewissen grade hinausgehen, nur soweit als
re sprechweise unseren sprachgenossen nicht gemacht,
ktirt klingt. Einzelne mögen trotz dieser gefahr weitergehen,
größere anzahl bringen wir nicht dazu. Darum ist es auch
los, in der schule weiterzugehen; wenn ihre bemühungen
rnden erfolg haben sollen, wird sie sich hüten müssen, die
zen des affektirt klingenden nicht zu überschreiten.

Infolge dieser beschränkung wird aber das problem sehr
rickelt. Denn was affektirt klingt, ist nicht in allen
schen landschaften dasselbe, sondern im gegenteil, das
selt sehr, wie schon aus den angegebenen beispielen er-
:. Dasselbe verschluß-*g* das in Frankfurt a. M. gemacht
heint, ist auf dem oberdeutschen gebiet selbstverständlich.
elben stimmhaften *b*, *d*, die bei uns in Österreich auf
he schwierigkeiten stoßen, sind hier am Niederrhein das
nale usw. Daraus folgt, daß es *nicht möglich* ist, einen
*m der deutschen schulaussprache für das ganze deutsche
chgebiet* aufzustellen, sondern daß diese frage *für jede land-
ft, für jedes dialektgebiet besonders* zu lösen ist. Überall
von der ortsüblichen umgangssprache der gebildeten zur

bühnensprache eine linie zu ziehen und auf dieser soweit vorzudringen, als es ohne affektirtheit möglich ist. Aber nirgends wohl wird die bühnensprache selbst zu erreichen sein, überall wird man sich mit einer annäherung bescheiden müssen.

Was die praktische durchführung dieses gesichtspunktes anlangt, so werden wir im auge zu behalten haben, daß diese annäherung nur örtliche geltung hat und auch nur auf den gegenwärtigen verhältnissen beruht. Daraus folgt, daß zwar der lehrer genau darüber unterrichtet sein muß, was er in jedem einzelnen fall erstreben soll, daß es aber untunlich ist, dem schüler ein geschlossenes system von ausspracheregeln zu übermitteln, von der art etwa, wie er ein system von orthographischen regeln lernt. Ein solches vorgehen hätte den bedeutenden nachteil, daß man in verschiedenen gegenden verschiedenes vorschreiben müßte. Hier im norden würde man z. b. sagen, anlautendes *s*, z. b. in *so*, *sagen*, ist stimmhaft, bei uns hätte man zu lehren: *s* ist stimmlose lenis. Das ist nun an sich mißlich, um so mehr aber, weil wir nicht wissen können, ob der stimmhafte laut nicht in der zukunft einmal aus der bühnensprache auch auf dem oberdeutschen sprachgebiet ins leben durchsickert und dann in der schule einzuführen sein wird. Müßte man dann die regel ändern, so wäre das doch mit manchen unzukömmlichkeiten verknüpft. Es wird sich vielmehr empfehlen, diejenigen züge der ortsüblichen aussprache, welche noch zu fest sitzen, um befehdet zu werden, dem schüler gegenüber gar nicht zu berühren, sondern bloß denjenigen, die schon beseitigt werden können, durch verbote entgegenzutreten. So kommt es bei uns in gewissen satzzusammenhängen vor, daß anlautendes *s* als fortis gesprochen wird, etwa in *ja so!* Dagegen läßt sich ankämpfen, dem gegenüber soll man dem schüler die regel einprägen: sprich anlautendes *s* als lenis (weich, gelinde). In dieser allgemeinen fassung ist die regel ja überall giltig.

Was ich bisher dargelegt habe, ist von mir in den grundzügen bereits in einem aufsatz in der *Zeitschrift des allgemeinen deutschen sprachvereins* 15, 255 (1900) auseinandergesetzt worden. Schon vorher hatte die germanistische sektion der 45. versammlung deutscher philologen und schulmänner zu Bremen

99) ihre zustimmung zu den ergebnissen der berliner kon-
enz ausgesprochen und erklärt, sie halte es „zugleich
wünschenswert, diese ergebnisse für andere gebiete der
atschen sprachpflege, insbesondere durch die schule, nutzbar
machen, soweit im leben und verkehr eine annäherung an
: sprache der kunst möglich und zweckmäßig ist". Sie
hen, daß mein standpunkt sich mit dem hier zum ausdruck
mmenden deckt. Weiter kann ich anführen, daß ein jahr
rauf, 1901, professor Siebs sich im anschluß an meinen er-
ähnten aufsatz in ganz ähnlicher weise über die aufgaben
r schule geäußert hat (in derselben zeitschrift 16, 312);
rlegungen, die er in kürze soeben wiederholt hat in der
reiten auflage der *Grundzüge der bühnenaussprache* (s. 54).

Einen etwas anderen standpunkt scheint professor Viëtor
nzunehmen in der bekannten, nun in dritter auflage vor-
genden schrift: *Wie ist die aussprache des deutschen zu lehren?*
enn hier wird empfohlen, sich an die bühnensprache als
rm zu halten. Indessen, dies ist doch nur als ein prinzip
meint: in der praxis werden einige zugeständnisse an den
tsächlichen bestand gemacht, so daß doch nur eine annähe-
ng an die bühnensprache erfolgt. Was die örtlichen bezie-
ngen anlangt, so hat der verfasser wohl im wesentlichen die
itteldeutschen verhältnisse vor augen. Ob seine vorschriften
allen teilen des doch ziemlich ausgedehnten mitteldeutschen
bietes, z. b. auch in Schlesien, durchführbar sind, vermag
n nicht zu beurteilen. Auf dem oberdeutschen gebiet jedoch,
lenfalls auf dem bayrisch-österreichischen, kommt man mit
nen nicht durch: hier sind die verhältnisse verwickelter und
itere zugeständnisse nötig. Ich vermute allerdings, daß
ch professor Viëtor bei genauerem einblick in die sachlage
f oberdeutschem gebiet dazu bereit sein wird, da er ja
cht grundsätzlich zugeständnisse verwirft.[1]

Ich will nun meine bisherigen ausführungen an einigen
eispielen erläutern und damit auf den boden der praxis über-
ehen. Vielleicht ist das manchen unter Ihnen willkommen,
eil ihm das gesagte als etwas theoretisch in weniger günstigem
inn vorgekommen ist. Nun, wie ich mir die ausführung

[1] Ich teile den standpunkt des herrn verfs. W. V.

meines standpunktes in der praxis denke, das habe ich bis in alle einzelheiten in einer eben erschienenen schrift dargetan, in der ich ausführe, wie in meiner heimat Österreich nach meiner meinung die deutsche aussprache zu lehren sei. Dieses büchlein betitelt sich: *Deutsche lautlehre mit besonderer berücksichtigung der sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer* (Leipzig und Wien, Deuticke 1904). Es enthält eine allgemeine phonetik, welche ihre lehren speziell aus den bei uns auftretenden spracherscheinungen ableitet, und eine orthoëpie nach den angegebenen grundsätzen. Daraus will ich einige proben vorführen.

Zuvor aber eine zwischenbemerkung! Wenn ich davon spreche, daß die verhältnisse bei uns viel zu verwickelt sind, als daß mit den regeln Viëtors auszukommen wäre, so könnte sich vielleicht bei manchem der gedanke regen, daß das eben eine speziell österreichische sache sei und die bewohner des Deutschen Reiches nichts angehe. Demgegenüber ist zu betonen, daß bei einem problem, wie dem vorliegenden, doch offenbar das ganze sprachgebiet, unabhängig von den politischen grenzen, ins auge gefaßt werden muß, wie denn überhaupt für sprachwissenschaftliche fragen nur die sprachgrenzen, nicht die politischen von belang sein können. Ferner ist daran zu erinnern, daß in dem großen gebiet, das sich vom Lech bis über die Leitha erstreckt, die volksmundarten die allernächste verwandtschaft zeigen und eine große gruppe bilden, die sich als bajuwarische der alemannischen westlich vom Lech gegenüberstellt, und daß daher die gebildete umgangssprache, die ja immer auf den phonetischen tendenzen der volksmundarten beruht, in den einzelnen teilen dieses gebietes die größte ähnlichkeit aufweist. Wenn ich mich auf die österreichische hälfte des bajuwarischen sprachgebietes beschränke, so geschieht dies bloß deshalb, weil ich über die sprechweise Bayerns zu wenig aus eigener erfahrung unterrichtet bin. Aber so weit reicht diese doch, daß ich die allgemeine übereinstimmung der redeweise, z. b. in München und Wien, bezeugen kann. Was ich also im folgenden anführe, wird gewiß in den meisten fällen, wahrscheinlich in allen, auch ohne weiteres für das ostlechische Bayern gelten.

Als beispiele will ich die verschlußlaute herausgreifen.

.be schon früher erwähnt, daß die stimmhaften *b*, *d*, *g*
ıhnensprache, die da allerdings nur im prinzip gelten
ıtsächlich häufig zu stimmlosen lenes werden, die
ıs auch nur auf einem verhältnismäßig kleinen teil des
ıen sprachgebietes wirklich gesprochen werden, daß
ese bei uns undurchführbar sind. Die fähigkeit, sie zu
kommt zwar bei uns nicht so selten vor, weil wir diese
n slawen und romanen hören können und die begabung,
liche eigentümlichkeiten anderer nachzuahmen, bei uns
əben selten ist, aber im deutschen klingen sie uns im
eines österreichers (der also sonst unsere heimischen
imlichkeiten aufweist) so fremdartig, daß sie nicht durch-
en sind. In unserer vortragssprache sind sie nicht ganz
ınnt, und es ist sehr wohl möglich, daß Sie sie an mir
manchmal hören; denn ich gleiche mich unwillkürlich
ıe umgebung an, und wenn ich zu oder mit nichtöster-
n spreche, so gehe ich, ohne es zu wollen, über meine
:he sprechweise hinaus. Aber das ändert nichts an dem
gesagten. Wir müssen uns mit der stimm*losen* lenis
;en, die ja auch schon prof. Viëtor in der erwähnten
für das oberdeutsche gebiet zugibt. Die hauptsache ist
aß *b*, *d*, *g* als *lenes* gesprochen werden.
:it diesem einen zugeständnis an die ortsübliche aus-
e der verschlußlaute ist es aber nicht getan. Wir
ı die einzelnen stellungen unterscheiden.
n anlaut halten wir bereits deutlich *k* und *g* als aspirirte
und stimmlose lenis auseinander. *P* und *t* sind in
r umgangsprache nicht aspirirt und fließen daher vielfach
und *d* zusammen, die in gewissen zusammenhängen sich
rtis nähern. Indessen haben wir bereits die empfindung
iese unklarheit nicht richtig ist, und wenn wir uns,
nennehmen und korrekt sprechen wollen, so aspiriren
ıch *p* und *t*, was denn auch schon in der schule bei
lehrt wird. Die lösung ist also einfach: bei den harten
ußlauten ist im anlaut durchgängige aspiration zu fordern,
n weichen, deutliche lenis-aussprache. So weit können
s der bühnensprache nähern.
n inlaut unterscheiden wir die beiden reihen als einfache

fortes und lenes, also in fällen wie *seite—seide, lecke—lege, schärpe—erbe*, *bunte—kunde* usw. Dies tun wir, obwohl in unseren mundarten die fortis zwischen vokalen vielfach zur lenis wird (wie in *reiden* für *reiten*). An diesem zustand braucht also nichts geändert zu werden. Die auf der bühne im prinzip geforderte aspiration ist in ihren speziellen verhältnissen begründet, in ihrem bedürfnis nach fernwirkung, und würde außerhalb der bühne gemacht klingen.

Schwierig liegt dagegen die sache im auslaut. In der bühnensprache gilt noch das alte gesetz, wonach stimmhafte laute in dieser stellung stimmlos werden (ich würde lieber sagen: lenes zu fortes), also in wörtern wie *grab, leid, tag*. Freilich fallen deswegen fälle wie *rad* und *rat, kund* und *bunt, werg* und *werk* nicht völlig zusammen: zumeist wird für *b, d, g* ein laut gesprochen, dessen verschlußbildung die der lenis ist und von dem nur die verschlußlösung fortischarakter trägt. Diesen mittellaut hat übrigens Sievers, wie er mir mitteilt, seitdem er auf ihn aufmerksam geworden ist, auch vielfach in norddeutscher umgangssprache, seltener in mitteldeutscher, beobachtet. Bei uns dagegen ist jenes alte auslautgesetz durch ausgleich fast ganz beseitigt, wir sprechen für *b, d, g* wie im inlaut stimmlose lenis. Auf der anderen seite ist aber bei den fortes nach langen vokalen eine spezielle auslauterweichung eingetreten, so daß auch sie als stimmlose lenes gesprochen werden, z. b. in fällen wie *zeit, gut, rat* und dgl. *Zeit* hat also in unserer umgangssprache denselben ausgang wie *leid, rat* wie *rad* usw. Nach konsonanten scheiden wir nach maßgabe der schrift lenis und fortis wie in *land—bunt, werg—werk.* Wieder anders liegen die verhältnisse bei der verbalendung *-t.* Hier folgen wir der lautgebung unserer mundarten, und die hängt davon ab, ob der vorausgehende vokal (in der mundartlichen form) lang oder kurz ist; im ersteren fall gilt lenis, im letzteren fortis. Daher sprechen wir jene in *fährt, brennt, kennt, bringt,* letztere in *hält, schickt,* aber auch in *lebt, trägt, folgt.*

Wie sollen wir uns nun einem so verwickelten zustand gegenüber verhalten? Wie weit können wir uns der bühnensprache nähern? Da ist nun zunächst zu bemerken, daß wir

: auslauterweichung der fortis in *zeit*, *gut*, *rat* bereits als
was nicht ganz richtiges empfinden, offenbar deswegen, weil
r laut vom schriftbild stark abweicht, und namentlich, weil
ir im inlaut in der flektirten form (*zeiten*, *gute*) fortis sprechen
nd erweichung zur lenis in *dieser* stellung bereits als grob-
undartlich empfinden. In *zeit*, *gut*, *rat* die fortis einzuführen,
rscheint uns daher nicht als etwas gemachtes, das läßt sich
ielmehr gut durchführen. Nur sind wir dann geneigt, den
orausgehenden vokal mehr oder weniger zu kürzen, wogegen
ler lehrer wird ankämpfen müssen. In diesem punkte ist
lso übereinstimmung mit der bühnensprache zu erreichen.
Aber unsere lenis in *lob*, *leid*, *tag* durch fortis oder auch durch
len oben beschriebenen mittellaut zu ersetzen, das geht uns
gründlich gegen den strich. Eine solche aussprache würde
ns im munde eines österreichers (also neben anderen zügen
unserer sprechweise) unerträglich gemacht klingen. Sie ist daher
undurchführbar, wir müssen es in diesen fällen bei unserer
stimmlosen lenis bewenden lassen, obwohl wir uns damit von
ler bühnensprache und den meisten anderen landschaftlichen
ormen der deutschen umgangssprache absondern. Unser
rgebnis ist also, daß wir in Österreich *p*, *t*, *k* und *b*, *d*, *g* im
uslaut nach maßgabe der schrift als fortis und lenis zu
cheiden haben, wie wir dies in fällen wie *land*—*bunt* bereits
un. In den verbalformen auf *-t* ist natürlich durchaus auf
ortis zu dringen.

Gegen diese formulirung erhebe man nicht etwa den vor-
wurf, sie sei ein kompromiß, eine halbheit, und daher verwerf-
ich. Sie stellt einfach dar, was unter den heutigen verhält-
issen wirklich zu erreichen ist. Mehr zu wollen, hat keinen
inn, denn es wäre aussichtslos. Übrigens ist zu betonen, daß
iner weitergehenden annäherung an die bühnensprache, die
a in der zukunft einmal möglich werden kann, nicht vorge-
griffen ist: die änderungen gegenüber dem jetzigen zustand
ewegen sich in der richtung zur bühnensprache, und was
von ihr noch abweicht, ist einfach der gegenwärtige zustand,
ler noch nicht beseitigt werden kann.

Mit dem vorgeführten ist aber die sache noch immer
nicht erschöpft. Das alte auslautgesetz, das ja nicht nur im

wort-, sondern auch im silbenauslaut gewirkt hat, hat sich auc
bei uns in einigen resten erhalten. Dies ist nur möglich i
ganz oder doch annähernd isolirten formen, die nicht von de
erwähnten auslauterweichung getroffen wurden, also nacl
kurzem vokal. Hierher gehören in erster linie *ab*, *ob*, *we*
(adverbium), die einzigen neuhochdeutschen wörter, in welchen
auslautendes *b*, *g* unmittelbar nach kurzem vokal steht. Hier
sprechen wir ebenso *p*, *k*, wie dies für die bühne vorgeschrieben
ist: es ist also kein grund vorhanden, daran etwas zu ändern.
Aber wir haben noch andere fälle, in denen die sache
schwieriger liegt. So die fortis in *endlich*, bei dem man den
zusammenhang mit *ende* nicht fühlt (gegenüber *unendlich* mit
lenis), in *erbse*, *ärgste* (gegenüber den dialektfremden *kargste*,
klügste mit lenis), in *folgsam*, bei dem die beziehung zu *folgen*
verdunkelt ist, in *landsmann*, *landsknecht* und namentlich in
einigen wörtern mit *ng*: *langsam*, *jungfrau*, *junggeselle*, *rings*.
Nach der früher dargelegten regel wäre hier lenis zu fordern;
andererseits ist es aber doch mißlich, in fällen, wo bereits
übereinstimmung mit der bühnensprache vorhanden ist (diejenigen mit *ng* gehören allerdings nicht dazu), sie wieder zu
beseitigen. Für ausschlaggebend erachte ich aber die tatsache,
daß diese lautungen zumeist recht festsitzen. Ein *endlich*,
landsmann, *rings*, *langsam*, *jungfrau* mit lenis, bezw. bloßem ŋ,
klingt uns furchtbar gemacht. Diese fälle sollten wir daher
nach meiner meinung dulden.

Dem gegenüber wird man mir vielleicht den vorwurf
der inkonsequenz machen, und dieses wort hat ja auf viele
eine starke wirkung. Aber ich finde, wir müssen den mut zu
dieser inkonsequenz haben, sonst werden wir durch mißerfolg
zu ihr gezwungen. Im übrigen muß ich wieder betonen, daß
das hier vorgetragene nicht für den schüler, sondern nur für
den lehrer bestimmt ist. Die einzige ausspracheregel, die
man unseren schülern als solche übermitteln soll, ist der satz:
sprich auslautendes *p*, *t*, *k* ebenso als fortis (hart) wie im inlaut.
In *allen* anderen fällen handelt es sich nur um belassung
einer sprechweise, die bereits vorhanden ist, und dafür bedarf
es keiner regel. Unter diesen umständen ist jene „inkonsequenz", auch vom rein pädagogischen standpunkte aus, nicht

befehden, da sie dem schüler nicht zum bewußtsein
mmt.

Es wäre nun freilich noch ein problem in den kreis
serer betrachtungen zu ziehen: welche aussprache sollen wir
släuder lehren? Bei ihnen haben wir nicht mit einer bereits
rhandenen aussprache von bestimmter provinzieller färbung
rechnen, vielmehr vollkommen freie bahn. Meine ansichten
rüber kann ich indessen aus mangel an zeit nicht entwickeln.

Kehren wir wieder zu dem uns am nächsten liegenden
oblem, dem unterricht des deutschen auf dem deutschen
rachgebiet selbst, zurück. Die regelung in dem entwickelten
ne erheischt, wie Sie sehen, in erster linie die genaue
forschung der tatsächlichen sprechweise in der gebildeten
ıgangssprache der einzelnen deutschen landschaften und
rgfältige abschätzung und feststellung der gefühlswerte
wisser lautgebungen. Dieses problem muß in jedem dialekt-
biet für sich, und zwar von einem einheimischen, gelöst
rden. Hier ergibt sich eine schöne aufgabe für germa-
tisch geschulte phonetiker, die wir mit freuden ergreifen sollten.
ınn haben wir behutsam abwägend zur regelung der schul-
ssprache für jedes dialektgebiet vorzuschreiten. Hier ist ein
nkt, wo sich theorie und praxis berühren, wo der wissen-
ıaftlich geschulte sprachlehrer seine überlegenheit über den
ımmatiker älterer schule dartun kann. Auf diesem wege
es auch möglich, die landschaftlichen eigentümlichkeiten
schonen, ohne auf die große aufgabe, die vereinheitlichung
r deutschen aussprache anzubahnen, zu verzichten. Hier
ıeint mir ein mittelweg vorzuliegen, auf dem sich die
lerstreitenden parteien einigen und zu einem gemeinsamen
rken zusammenschließen könnten, zum heile unserer herrlichen
ıtschen muttersprache, zur ehre des deutschen namens.

Graz. Karl Luick.

BERICHTE.

JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL 1903—1904.

Die deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel, deren besondere aufgabe es ist, zöglinge deutscher schulen mit zöglingen französischer, englischer oder amerikanischer schulen, daneben aber auch erwachsene aus diesen ländern zum zwecke einer wechselseitigen sprachlichen und allgemein geistigen förderung in brieflichen verkehr zu setzen, hat über das verflossene geschäftsjahr (1. juli 1903 bis 30. juni 1904) folgendes zu berichten:.

Die zahl der deutscherseits eingelaufenen anmeldungen betrug 1953 (gegen 2121 und 1796 in den zwei vorjahren), davon 1248 für französisch, 705 für englisch. Die gesamtzahl der seit gründung der zentralstelle im jahre 1897 bis zum 30. juni 1904 eingelaufenen deutschen anmeldungen belief sich auf 14698.

Verteilt wurden im verflossenen jahre an deutsche 1748 adressen (1842 und 1783 in den zwei vorjahren), nämlich 967 französische und 781 englische adressen.

Folgendes ist, nach ländern geordnet, eine gesamtübersicht über die schulen, die seit 1897 bis ende juni 1904 in Leipzig zur anmeldung gelangt sind:

I. *Deutschland*, 379 schulen, nämlich:

a) 97 gymnasien, 61 realschulen, 53 realgymnasien, 21 oberrealschulen, 12 lehrerseminare, 8 mittelschulen, 6 handelsschulen, zusammen 258 knabenschulen.

b) 110 höhere mädchenschulen, 11 lehrerinnenseminare, zusammen 121 mädchenschulen.

II. *Frankreich*, 285 schulen, nämlich:

a) 146 *collèges de garçons*, 86 *lycées de garçons*, 8 *écoles normales d'instituteurs*, 5 *écoles de commerce*, 2 *écoles primaires supérieures de garçons*, 1 *école professionnelle*, zusammen 248 knabenschulen.

b) 19 *lycées de jeunes filles*, 9 *collèges de jeunes filles*, 5 *écoles normales de jeunes filles*, 4 *écoles primaires supérieures de jeunes filles*, zusammen 37 mädchenschulen.

III. *Nordamerika,* 124 schulen.
IV. *Großbritannien,* 66 schulen.
V. *Österreich,* 24 schulen, nämlich 21 knaben- und 3 mädchenschulen.
VI. *Belgien,* 5 schulen, nämlich 3 knaben- und 2 mädchenschulen.
VII. *Schweiz,* 3 schulen.
VIII. *Australien,* 1 schule.

Daraus ergibt sich eine gesamtzahl von 887 schulen, die in der it von 7 jahren bei der leipziger zentralstelle zur anmeldung ge- ommen sind.

Um dem leser einen einblick in die erfahrungen zu geben, die an im letzten jahre mit der einrichtung gemacht hat, soll hier die den ersten drei jahrgängen von *Comrades All* veröffentlichte reihe on zeugnissen fortgesetzt werden. Die allermeisten derselben sind der entralstelle ohne jede besondere aufforderung zugesandt worden, und ie originale derselben werden im archiv aufbewahrt:

111. Frl. Elsbeth Helmolt-Dresden schreibt am 7. 7. 03: „Seit inem jahre habe ich in einer der hiesigen bürgerschulen den französischen briefwechsel eingeführt, und die erfahrung, die ich seitdem auf iesem gebiete gemacht habe, ist derartig, daß ich herrn prof. H. sehr ankbar für die anregung bin. Sicherlich kann man in der volkschule nur eine beschränkte anzahl von schülerinnen dazu auswählen, arum aber soll man diesen schülerinnen, wenn es auch nur wenige ind, dieses mittel, sich in der fremden sprache zu vervollkommnen, erweigern? Meine schülerinnen, die korrespondiren, stehen ihren artnerinnen an kenntnissen in der fremden sprache nicht nach, und ie nehmen die sache sehr ernst und gewissenhaft. Sie sprechen ihre nttäuschung aus, wenn die einlaufenden briefe zu kurz ausfallen, und erden nicht müde, in ihren briefen möglichst viel fragen zu stellen. a ich meine schülerinnen regelmäßig einen brief deutsch, den andern ranzösisch schreiben lasse, wird ihnen nicht nur die fremde sprache ertraut, sondern ich erkenne aus dem briefwechsel auch einen großen utzen für die muttersprache. Sie bemühen sich alle durchaus, ließende und geschickte briefe in ihrer sprache abzusenden, und durch ie an sie gerichteten fragen sind sie gezwungen, über dinge zu chreiben, über die sie sonst vielleicht keine gelegenheit hätten, sich uszusprechen. Der briefwechsel hat aber auch einen erziehlichen weck. Die schülerinnen, die eine korrespondentin haben, werden sich ines gefühles der verantwortung bewußt. Sie empfinden sehr wohl, ß man ihnen ein gewisses vertrauen entgegenbringt, indem man sie r korrespondenz heranzieht, und bis jetzt habe ich nur erfahren, ß sie sich dieser pflicht mit der größten gewissenhaftigkeit unter- hen. Und für ihre klassengenossinnen bleibt der nutzen auch nicht s; der fleiß wird angespornt, da ihnen die möglichkeit offen steht, t der zeit auch zum briefwechsel angemeldet zu werden. Die ge-

samte klasse verfolgt die wachsenden freundschaftsverhältnisse mit dem größten interesse, da ich meistens die briefe im unterrichte mit ihnen lese und bespreche.“

112. Am 29. 7. 03 schrieb ein österreichischer lehrer: „Obwohl das schülermaterial heuer nicht das beste gewesen ist, habe ich in meinen klassen ganz schöne fortschritte zu verzeichnen gehabt und schreibe dieselben auf der oberstufe in erster linie der zweckmäßigen verwertung des schülerbriefwechsels zu. Über diesen erfolg, den ich im übrigen auch in der anderen, mir nicht anvertrauten klasse wahrnahm, habe ich in der schlußkonferenz ausführlich berichtet und dem protokolle, das an die oberste schulleitung gelangt, auch ein schriftliches referat beigeschlossen, in dem ich mich über den wert der sache offen ausgesprochen habe. Es erübrigt mir nur noch, auch Ihnen gegenüber meiner befriedigung ausdruck zu geben, aber Sie auch auf etwas aufmerksam zu machen, was der guten sache leicht eintrag tun könnte. Es handelt sich um die von mir auch im heurigen schuljahr mit einigem mißmut beobachtete gleichgültigkeit von seiten mancher der herren fachkollegen in Frankreich. Sonst könnte es nicht geschehen, daß unseren schülern z. b. ein partner empfohlen wird (wie K. in B.), der selbst noch nicht französisch schreiben kann und fehler über fehler macht. Diesen schüler bitte ich aus der liste zu streichen. Seine briefe sind teils unleserlich, teils so fehlerhaft gewesen (ohne akzent, falsche personalendung, fehlen des plural-*s*), daß sein hiesiger partner die ganze lust verloren hat, ihm weiter zu schreiben. Die übrigen französischen mittelschüler erwiesen sich als viel eifriger und auch als verläßlich. Ich glaube nicht irre zu gehen, wenn ich annehme, daß da doch die interesselosigkeit der fraglichen lehrer viel dazu beiträgt, wenn uns ein schüler wie jener ‚empfohlen‘ wird.“

113. Am 1. 9. 03 schreibt ein höherer lehrer in Michigan anläßlich einer neuen anmeldung: „Meine erfahrungen mit dem internationalen briefwechsel machen mich zu einem immer wärmer werdenden verehrer der einrichtung.“

114. Eine norddeutsche lehrerin schreibt am 15. 9. 03: „Nehmen Sie meinen dank für Ihre bemühungen. Die jungen mädchen haben viel freude an der korrespondenz, tauschen berichte über sitten und schulverhältnisse aus, und haben entschieden lebhaftes interesse am unterricht.“

115. Eine ostpreußische lehrerin schreibt am 6. 10. 03: „Auf die gefahr hin, mir die ungnade des herrn dir. C. in R. zuzuziehen, wage ich es, noch einige schülerinnen für den briefwechsel anzumelden. Die resultate sind, soweit ich bis jetzt sehen kann, als sehr günstig zu bezeichnen. Lust und liebe werden dadurch bedeutend gehoben.“

116. Eine lehrerin in Michigan schreibt am 6. 10. 03: „Das interesse für den schülerbriefwechsel ist in unserer schule sehr groß, besonders da zwei mädchen so glücklich waren, zwei sehr intelligente schülerinnen vom deutschen mädchenlyzeum in Prag als korrespondentinnen zu er-

halten. Diese briefe waren nicht nur den schülern, denen ich sie immer vorlas, sondern auch uns lehrern von dem allergrößten interesse. Dazu boten die zahlreichen ansichtskarten und photographien, denen immer schöne beschreibungen beigefügt waren, guten stoff und interessante anregung für unsern konversationsklub.“

117. Ein lehrer des deutschen in Massachusetts schreibt am 8. 10. 03: „Meine klassen beteiligen sich seit einigen jahren am schülerbriefwechsel. Ich finde darin eines der besten und wirksamsten mittel, um bei den schülern wirkliches interesse für das deutsche zu erwecken. Einige meiner schüler haben die schule verlassen und studiren jetzt auf der universität, ihren briefwechsel aber setzen sie noch jetzt fort. Obwohl die gezamtzahl der zöglinge unserer schule sich dieses jahr beinahe um 10 % verkleinert hat, sind die deutschen klassen jetzt größer als letztes jahr. Und dieses größere interesse für das deutsche schreibe ich dem schülerbriefwechsel zu. Ich danke Ihnen daher aufs herzlichste für Ihre mühe.“

118. Ein österreichischer lehrer schreibt am 3. 10. 03: „Die erfolge des internationalen briefwechsels waren in den früheren jahren bei meinen schülern in den meisten fällen recht gute, nämlich dann, wenn derselbe von *beiden* teilen mit lust und liebe und der nötigen ausdauer geführt wurde. Minder günstige erfahrungen in wenigen vereinzelten fällen dürfen natürlich das urteil über den wert dieser einrichtung, die über allen zweifel erhaben ist, nicht beeinflussen.“

119. Am 28. 10. 03 schreibt ein württembergischer lehrer: „Ermuntert durch die guten erfolge der seitherigen korrespondenz, bitte ich, die nachfolgenden namen vormerken zu wollen. Mein schüler H. S. wurde von seinem partner nach Ch. in die vakanz eingeladen. Seither ist der briefwechsel noch viel reger geworden.“

120. Am 9. 11. 03 schreibt ein badischer lehrer: „Nach den günstigen erfahrungen, die ich im fremdsprachlichen briefwechsel mit meiner vorjährigen IIIa gemacht habe, habe ich auch meiner diesjährigen die sache vorgetragen und schicke ihnen anbei die betr. namen.“

121. Eine seit jahren am schülerbriefwechsel beteiligte lehrerin in Lyon schreibt bei einer neuen anmeldung vom 9. 11. 03: *Je trouve toujours cet exercice excellent.*

122. Ein deutsch-böhmischer direktor schreibt am 16. 11. 03: „Es freut mich, daß ich Ihnen wieder 14 schülerinnen unserer obersten klasse für den briefwechsel in englischer sprache anmelden kann. Die vorjährigen abiturientinnen setzen den begonnenen briefwechsel mit großem eifer fort.“

123. Ein braunschweigischer schuldirektor schreibt am 23. 12. 03: „Der internationale briefwechsel bewährt sich für uns ausgezeichnet.“

124. Eine lehrerin des deutschen im staate New York schreibt am 7. 3. 04: „Da schon seit frühjahr vorigen jahres eine anzahl schüler unserer schule sich am internationalen briefwechsel beteiligen, und

zwar mit dem größten interesse, so möchte ich Sie bitten, die nachstehenden namen der ersten liste hinzuzufügen. — Ich kann nicht umhin, bei dieser gelegenheit Ihnen sowie den betreffenden deutschen lehrern, die uns in dieser sache so sehr behülflich sind, meinen herzlichsten dank auszusprechen. Denn durchweg betreiben unsere schüler den briefwechsel mit größtem interesse und größter regelmäßigkeit und spornen durch ihre lust und liebe zur sache andere ihrer kameraden an, auch daran teilzunehmen. Das lesen, die besprechung und das korrigiren der erhaltenen briefe ergibt immer eine höchst animirte und nützliche arbeit in den bezüglichen klassen. Unsere schüler finden die deutschen briefe so interessant und lehrreich, daß in ihnen das verlangen noch weiter geweckt und gestärkt wird, das deutsche sprachstudium fortzusetzen und möglicherweise Deutschland zu besuchen und ihre korrespondenten persönlich kennen zu lernen. Daß ich in jeglicher weise dieses interesse zu fördern suche, ist wohl überflüssig hinzuzufügen; gibt es doch für unsere jugend kein besseres gebiet zum gründlichen studium, als eben Deutschland mit seinen herrlichen erfolgen in jeglichem zweige der kultur."

125. Eine mecklenburgische schulvorsteherin schreibt am 6. 4. 04: „Meine neue 2. klasse hat den brennenden wunsch, sich auch am internationalen briefwechsel zu beteiligen, der in der 1. klasse mit so großem erfolge betrieben wird. Ich freue mich sehr darüber, besonders da ich sehe, daß die jungen mädchen die korrespondenz auch nach der schulzeit meist noch fortsetzen. Für mehrere unter ihnen hat sie zu persönlicher bekanntschaft und wirklichem freundschaftsbund geführt."

126. Eine ostpreußische lehrerin, die sich seit jahren tatkräftig für die einrichtung interessirt, schreibt am 7. 4. 04: „Wir hatten neulich eine große, unerwartete freude, von der ich Ihnen mitteilung machen muß. P. W. erhielt von ihrer korrespondentin Bessie M. P. in R.-Massachusetts die nachricht, daß ihr englischer brief von Bessies lehrer nach St. Louis auf die weltausstellung geschickt werden würde, als eine musterleistung in der fremden sprache nach nur zweijährigem studium derselben. *Are you not proud of it?* waren die letzten worte der karte, die dieses ereignis meldete. Nein, die ganze klasse war mehr als *proud*, schon mehr stürmisch erregt."

127. Ein westpreußischer realschullehrer schreibt am 29. 4. 04: „Ich habe im verflossenen schuljahre die erfahrung gemacht, daß bei den mit französischen schülern korrespondirenden untersekundanern nicht nur das sprachgefühl in beträchtlichem maße verfeinert wurde, so daß sie den gelegentlichen synonymischen und stilistischen erörterungen größeres interesse und verständnis entgegenbrachten, sondern daß sie auch in der kenntnis der realien in angenehmer weise gefördert wurden, auch spielend sozusagen sich einen größeren vokabelschatz aneigneten, überhaupt für französisches leben und wesen einen tieferen und geschärfteren blick erhielten."

128. Eine frühere schülerin der kgl. Elisabethschule in Berlin hte am 29. 4. 04 um eine englische adresse nach und schrieb dazu: it der französin, deren adresse ich durch Sie erhalten habe, korrendire ich nun schon seit drei jahren."

129. Ein hessischer lehrer schrieb am 2. 5. 04: „Als ich neulich it einer hiesigen dame über den internationalen briefwechsel sprach, r zufällig die mutter eines primaners aus Göppingen dabei. Diese me sprach sehr anerkennend über die korrespondenz ihres sohnes d seiner freunde mit französischen jungen; aus dieser korrespondenz rde sich jetzt sogar persönlicher verkehr entwickeln; vier junge nzosen würden in kürze mit ihren automobilen in Göppingen ertet und würden dort gäste ihrer deutschen korrespondenten sein."

Alle diese zeugnisse sind deshalb besonders wertvoll, weil sie itten aus dem leben und der erfahrung herausgewachsen sind. Daben ist auch über eine reihe öffentlicher auslassungen zu berichten, e in vergangenem jahre über den internationalen briefwechsel getan rden sind.

In der zeitschrift *Haus und Herd* (Breslau, 10. 5. 03) erschien in knüpfung an prof. Ehrenthals programmabhandlung ein aufsatz: *Intertionaler schülerbriefwechsel*, der sehr warm für die einrichtung eintrat.

Bei der 17. pädagogischen konferenz der mit der universität *icago* verbundenen höheren schulen, die im november 1903 stattfand, urden in der deutschen abteilung nicht weniger als vier vorträge er den gegenstand gehalten, die sämtlich in der chicagoer *School eview* (januar 1904) abgedruckt sind:

1. Josephine C. Doniat (*Lyons Township High School*): *International Correspondence of Pupils, its history, purpose and management* (s. 70—77).
2. Charles Goettsch (*University of Chicago*): *International Correspondence of Pupils, its present status in Germany* (s. 78—83).
3. Hans Gronow (*Harvard School*): *International Correspondence of Pupils, its present status in France* (s. 84—88).
4. Martin H. Haertel (*Armour Institute of Technology*): *International Correspondence of Pupils, its present status in English-speaking countries* (s. 89—96).

Alle redner drückten ausnahmslos ihre hohe wertschätzung der inrichtung aus.

Ferner hielt prof. Camille Pitollet aus Aurillac am 20. 11. 03 n neusprachlichen verein von Hamburg-Altona einen vortrag: *La rrespondance interscolaire.* Aus dem im *Hamburger Fremdenblatt* m 29. 11. 03 darüber erschienenen bericht sei hier folgendes angehrt: „Redner knüpfte an die geschichte der gründung die bemerkung , daß der von gewisser seite zuweilen als rückständig getadelte nzösische lehrkörper bei dieser gelegenheit ein deutliches beispiel tschrittlicher gesinnung an den tag gelegt hat. Denn gerade durch

den einfluß der französischen schulbehörde ist jener briefwechsel : Frankreich begonnen worden, und durch sie wird er auch noch for während unterstützt. Der vortragende warnte allerdings vor übertriebene erwartungen von der einrichtung. Immerhin zeigte er an einige beispielen, wie durch diesen verkehr freundschaften zwischen den ge bildeten hüben und drüben entstehen, die zur versöhnung national gegensätze beitragen können. Als wichtig ergab sich aus herr Pitollets mitteilungen, daß eine überwachung des briefwechsels durc die lehrer der betr. schüler unbedingt notwendig ist. — Redner hatt an seiner anstalt in Aurillac ein album angelegt, in dem die beste briefe der auswärtigen schüler aufgehoben werden, so daß sie jede zeit eingesehen werden konnten. — In der debatte über den vortra wurde der vorschlag gemacht, daß in den ersten jahren des briefwechsel jeder schüler nur in seiner muttersprache schreiben möge, statt wi bisher abwechselnd in dieser und in der fremden."

Bald nach diesem vortrag entspann sich in verschiedenen organe der hamburger presse eine ziemlich lebhaft geführte fehde über de schülerbriefwechsel, und zwar brachten zuerst die *Hamburger Nach richten* vom 29. 11. 03 gleichzeitig mit einem anerkennenden bericht über prof. Pitollets vortrag einen *Die friedensfreunde* betitelten leit artikel[1], dessen verfasser zwar ausdrücklich zugab, daß er die ein richtung des schülerbriefwechsels nicht kenne, sie aber trotzdem al „unfug" charakterisirte. Eine entgegnung, die prof. Pitollet an die redaktion einsandte, lehnte diese ab, „weil sie gegen die tendenz ihre blattes verstoße", benutzte sie jedoch, um sie in dem artikel *Der schülerbriefwechsel* polemisch zu behandeln. Darauf ließ prof. Pitollet am 13. 12. 03 seine von den *Hamburger Nachrichten* zurückgewiesene zuschrift im *Hamburger Fremdenblatt* erscheinen und gab darin, unter beleuchtung des verfahrens der *H. N.*, eine objektive darstellung der ganzen einrichtung.

Das *Hamburger Fremdenblatt* vom 20. 12. 03 brachte eine zu- schrift von dr. K., der sich als gymnasialdirektor eines benachbarten landes gab und auf grund ungünstiger erfahrungen, die er 1898 an seiner schule mit der einrichtung erlebt habe, sich dagegen aussprach. Ihm antwortete prof. Pitollet am 25. 12., und nach weiterer replik des dr. K., vom 29. 12., mit einem schlußwort am 7. 1. 04, immer mit offenem visier, während der gegner seinen namen zurückhielt.

Kurz zuvor war der schülerbriefwechsel in der hauptstädtischen presse erörtert worden. Die *Tägliche Rundschau* vom 10. 12. 03 brachte

---

[1] Kurz zuvor hatte die hamburger gesellschaft der *friedens freunde* die hamburger lehrer durch zirkulare aufgefordert, alles, wa den chauvinismus fördern kann, aus dem unterrichte fern zu halten und dabei u. a. auch auf den schülerbriefwechsel bezug genomme

nter der aufschrift: *Der internationale schülerbriefwechsel* die auslassung eines alumnatinspektors aus dem westen, der die einrichtung erurteilte, weil sie an seiner anstalt zur einschmuggelung unsauberer itteratur benutzt worden sei. Treffend wurde dieser artikel am 18. 12. 03 n demselben blatte durch einen deutschen oberlehrer beleuchtet, nter der aufschrift: *Ein paar worte für den internationalen schülerbriefwechsel.* Nachdem der verfasser die ganz unpädagogische behandlung der sache seitens des „alumnatinspektors" auseinandergesetzt, fährt er fort: „Ich habe schon seit jahren meine sekundaner und primaner am internationalen briefwechsel teilnehmen lassen, und habe, bei absichtlich mild geübter kontrolle, im allgemeinen recht befriedigende ergebnisse erzielt. Bei beginn des briefwechsels habe ich aber jedesmal meinen schülern gesagt: ‚Vergeßt nicht, daß ihr beim briefwechsel mit einem ausländischen kameraden die würde eures volkes, eurer schule zu vertreten habt; schreibt nichts, was euch selbst in den augen des partners zur schande gereichen könnte'. Dieser hinweis hat stets gewirkt. Ich habe auch bezüglich der sprachlichen förderung viel bessere erfahrungen gemacht als der einsender. Oft schon nach austausch weniger briefe wußten die schüler die neugewonnenen vokabeln und wendungen beim sprechen und bei den schriftlichen arbeiten zur geltung zu bringen und zeigten auch für den fremdsprachlichen unterricht ein regeres interesse."

Eine noch schärfere zurückweisung erfuhr der „alumnatinspektor" im *Hamburger Korrespondenten* vom 30. 12. 03 durch den streitbaren prof. Pitollet und in der berliner *Germania*, in dem aufsatze: *Der internationale schülerbriefwechsel.* Hier wurde dargelegt, daß der „alumnatinspektor" sich mit seiner zuschrift selbst das zeugnis eines sehr schlechten pädagogen ausstellt, der sein handwerk nicht versteht oder aber zu leicht nimmt. Man hätte vielleicht erwarten können, daß der „alumnatinspektor" auf diese antworten hin, wir wollen nicht sagen, den schleier der anonymität lüften würde, um eine kontrolle seiner auslassung zu ermöglichen, aber doch wenigstens nähere angaben machen und namentlich der öffentlich an ihn gerichteten aufforderung entsprechen würde, den namen des französischen schülers zu nennen, der angeblich unsittliche literatur an seinen deutschen korrespondenten geschickt habe, damit er auf dem gesetzlichen wege zur rechenschaft gezogen werden konnte. Da er aber vorgezogen hat, stumm zu bleiben, darf er niemanden einen vorwurf daraus machen, wenn man seiner ganzen auslassung einen ernsten wert nicht beimißt.

Daß die einrichtung des schülerbriefwechsels vom französischen unterrichtsministerium ausdrücklich anerkannt worden ist, wurde schon früher hervorgehoben. Erst neuerdings hat diese behörde sich zu der angelegenheit geäußert, in der am 15. 2. 04 erlassenen *Instruction concernant le rôle des assistants étrangers admis dans les lycées et collèges de garçons*, und darin empfohlen, die beaufsichtigung des briefwechsels

den assistenten zu übertragen, die darin zugleich auch stoff zu versationsübungen finden würden.

In einer bemerkenswerten schrift, *Der Lehrer der neueren spr* (Venezia, tipografia Emiliana 1904), empfiehlt prof. dr. Adriano den schülerbriefwesel auf das wärmste (s. 35): „Dieser einrichtung nicht lob genug gezollt werden. — Da gleichaltrige junge leut verkehr bald mitteilsam werden, zugleich aber wissen, daß sie ein ein prüfstein sind und gleichsam schon der wirklichkeit gegenüberst so fühlen sie sich auf die angenehmste weise angespornt, alle kräfte zu verwerten, um sich schon in der schule dem endziele unterrichts zu nähern."

Das organ des vereins deutscher lehrer im auslande, di Wolfenbüttel bei Heckner erscheinende zeitschrift: *Die Deutsche S im auslande* enthält in der märznummer 1904, s. 128—131 ein *Re über den internationalen briefwechsel* von Johanna Wermbter, lehrerin in Gumbinnen. Darin heißt es u. a.: „Der briefwechsel b den fremdsprachlichen unterricht ungemein; er gibt den kindern gl sam das greifbare beispiel für das oft gehörte wort von den ‚lebe sprachen', in denen sie unterrichtet werden. Es strömt ihnen aus briefen der hauch warmen lebens entgegen; sie sehen, da gib jenseits des wassers oder der grenze menschen, junge mädchen wie die denken aber auf französisch oder englisch und drücken diese danken mit den oft gelernten vokabeln und nach den viel geü regeln aus; mir scheint, da gewinnen diese vokabeln und diese rege den augen der kinder eine seele, eine lebendige, menschliche, fühl seele. Wie anders wirken und interessiren diese briefe, nach inhalt form, als die lesestücke der übungsbücher, trotzdem letztere erschöpfe im inhalt und vollendeter in der form sind. Doch alle diese bücher kalt und gemeingut der ganzen klasse, während dieser kleine brie eine schülerin geschrieben, an ihre adresse gerichtet ist; die warme ge wart lacht ihr daraus entgegen; sie liest den brief wieder und wi sie ist stolz, wenn sein wert so hoch eingeschätzt wird, daß er in klasse vorgelesen wird. — Ferner ist es zweifellos, daß dieser sc liche verkehr den blick der kinder weitet, ihnen das interesse fü schöne welt da draußen weckt, ihnen eine ahnung gibt von vielgestaltigen leben der völker. Dieser verkehr reift und entwi das selbständige denken der kinder, er führt ihrem geiste neue nah zu, er zieht sie mit hinein in den strom des lebens. — Schließlich ein vorteil darin, daß die kinder viele neue wendungen kennen le wendungen des täglichen familienlebens, die sie schwer in den büc finden. Dieser nutzen kommt der ganzen klasse zu gute, denn s redensarten habe ich diktirt und lernen lassen." Schließlich sp die verfasserin noch den wunsch aus, daß der briefwechsel mit lichster regelmäßigkeit geführt werde, und daß die lehrerschaft be sein möge, auf die zöglinge in diesem sinne zu wirken.

Auf diese stimme aus Gumbinnen brachte dieselbe zeitschrift ıon im mai (s. 207—214) ein echo aus Belgien, von dr. phil. Ph. Koch Brüssel, in dem aufsatze: *Noch etwas über die internationale schüler-rrespondenz.* Verfasser sagt, daß er die einrichtung seit anderthalb hren eingeführt und daß der erfolg alle seine erwartungen über-offen habe. „Mit zweifelndem lächeln bahnte ich diesen briefwechsel a, aber schon nach drei monaten war ich ein begeisterter anhänger eses systems.“ Nachdem er festgestellt, daß er eine besondere zu-ahme des interesses für das studium der deutschen sprache in Brüssel mit einführung der sog. *direkten methode* empfunden habe, fährt er fort: „Seitdem ich nun noch für dieses letzte schuljahr die korrespondenz mit deutschen schülern hinzugenommen habe, ist die *freude* an dem studium noch um ein bedeutendes erhöht; alle, ohne ausnahme, wollen inen korrespondenten haben und sind demselben selbst nach verlassen der schule treu geblieben. Mehrere meiner ehemaligen schüler kommen noch alle vier wochen zu mir, um mir ihre erhaltene korrespondenz und die von ihnen verfaßte antwort darauf vorzulegen. — Selbst der mulste schüler fühlte sich veranlaßt, mindestens einmal im monat inen 4 seiten langen deutschen brief zu verfassen, ohne die zahlreichen lustrirten postkarten zu rechnen, welche fortwährend hin- und her-ogen. Die fortschritte, welche die schüler während dieses jahres im iefstil machten, waren für die deutschen wie für die belgischen schüler m brief zu brief ersichtlich; einer der oben erwähnten ehemaligen hüler legte mir vor einigen tagen einen von ihm selbständig aus-arbeiteten brief vor, der mich wirklich in verwunderung setzte.“

Aus dem programm der städt. höheren mädchenschule in *Mül-im a. d. Ruhr* (1903) möge hier folgende stelle (s. 24) mitgeteilt werden: Die mit dem internationalen briefwechsel an unserer schule gemachten fahrungen sind durchaus günstig. Es ist nicht zu verkennen, daß s interesse an der fremden sprache dadurch gefördert wird. Auch ir den unterricht selbst ergibt sich mancher vorteil durch den brief-echsel. Die schülerinnen werden durch den häufigeren schriftlichen ebrauch der fremden sprache und durch das gegenseitige verbessern er fehler sicherer und gewandter im ausdruck. Auch lernen sie emde sitten und gebräuche in einem maße kennen, wie es ihnen die hule nicht immer bieten kann. In den meisten briefen herrschte hon nach kurzer zeit ein freundschaftlicher, herzlicher ton, man adte sich ansichten, photographien, zeitungen, auch kleine geschenke ei festlichen anlässen, so daß die hoffnung begründet ist, der brief-echsel werde auch über die schulzeit hinaus gepflegt werden.“

Alle diese zeugnisse reden in ihrer gesamtheit eine sehr vernehm-he sprache zu gunsten der einrichtung, und wer über dieselbe rein eoretisch schreibt, wie H. Clodius-Rastenburg nicht müde wird zu n (vgl. *Zeitschr. f. franz. und engl. unterricht* III, 244 ff.), ohne sich gendwie mit den so außerordentlich zahlreichen und in völliger un-

abhängigkeit voneinander gemachten erfahrungen auseinander zu setzen dessen urteil kann nicht beanspruchen, ernsthaft genommen zu werden. Natürlich leugnet niemand, daß die einrichtung noch vervollkommnet werden kann, und daß ihr wert je nach der geistigen und sittlichen beschaffenheit des korrespondenten sehr verschieden ausfallen kann; aber der beweis ist doch schon jetzt als erbracht anzusehen, daß sie unter geeigneter pflege seitens der lehrerschaft ganz ausgezeichnete dienste leisten kann, sowohl für das studium der fremden sprache, als für die erweckung von allgemein geistigem interesse.

Auch das letztere ist keineswegs zu unterschätzen, und gerade aus dem berichtsjahre liegt ein bemerkenswerter beweis dafür vor, aus Prag, wo sich ostern d. j. ein *Verein ehemaliger lyzeistinnen* (d. h. verein ehemaliger schülerinnen des deutschen mädchenlyzeums) gebildet hat, ein schritt, der auf den internationalen briefwechsel als auf ihren ursprung hinweist. B. Hoenig, professor am prager lyzeum, sprach nämlich den gedanken der gründung eines solchen vereins zum ersten mal 1903 in der obersten klasse der schule aus im anschluß an die besprechung eines briefes, in dem von *former pupils' associations* die rede war. Die schülerinnen griffen den gedanken auf, hielten ihn fest, beriefen versammlungen ehemaliger lyzeistinnen ein, entwarfen satzungen und brachten schließlich die gründung des vereins tatsächlich zustande, der einen versuch darstellt, die höhere frauenbildung über die mittelschule hinaus zu organisiren, „durch selbsterziehung, selbstbildung auf geistigem, künstlerischem und sozialem gebiete". Wer näheres über diese hochinteressante bewegung erfahren will, der lese die von klarem einblick in die bedürfnisse moderner frauenbildung und von begeisterung getragene schrift prof. B. Hoenigs: *Moderne organisation der höheren frauenbildung.* Eine amerikanische idee. Dem verein ehemaliger lyzeistinnen in Prag zu seiner gründung gewidmet. Prag 1904.

Mit rücksicht darauf, daß die deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel vielfach um auskunft über alle möglichen dinge angegangen wird, für die sie gar nicht geschaffen ist, möge hier darauf hingewiesen werden, daß die 11. hauptversammlung des deutschen neuphilologenverbandes in Köln am 27. mai d. j. einstimmig folgenden beschluß gefaßt hat:

„In erwägung, daß das lebhafte bedürfnis vorliegt, zur unterstützung der fremdsprachlichen studien auskunftstellen in den verschiedenen europäischen ländern einzurichten, beschließt der kölner neuphilologentag, einen ständigen ausschuß aus vertretern der verschiedenen länder zu bilden, der die aufgabe hat, im laufe der nächsten zwei jahre (bis zur nächsten hauptversammlung in München 1906) mit heranziehung der einzelnen schon bestehenden vereine und verbände der verschiedenen länder eine organisation für diese internationale auskunftsstelle auszuarbeiten. Die mitglieder dieses ausschusses haben die vorarbeiten bis zur nächsten tagung soweit als möglich zu fördern

und sind auch schon vor festlegung der statuten bereit, nach möglichkeit auskunft zu erteilen; jedem gesuch um auskunft ist eine gebühr von 60 ₰ beizufügen". Dieser ausschuß, zu dessen vorsitzenden prof. Potel erwählt wurde, ist vorläufig folgendermaßen zusammengesetzt:

Deutschland: Prof. Hartmann, Leipzig, Fechnerstr. 2.
Oberl. O. F. Schmidt, Köln a. Rh., Magnusstr. 12.
Prof. dr. Völcker, Köln a. Rh., Mozartstr. 37.
Österreich: Prof. dr. Glauser, Wien IV., Kolchitskyg. 23.
Prof. dr. Reitterer, Wien.
Frankreich: Prof. Potel, 19 Avenue du Bel-Air, Paris 12e.
Prof. Sigwalt, Vanves (Seine).
England: Prof. Philip Bauer, Technical College, Bradford.
Dr. Breul, Cambridge.
Belgien: Prof. dr. Hoffmann, Gent.
Holland: Prof. Fijn van Draat, Utrecht, 14 Buys Bollotstraat.
Rußland: Staatsrat Fischer, Tiflis.

Auf zwei gemeinnützige einrichtungen, die schon geraume zeit bestehen, möge hier noch ganz besonders aufmerksam gemacht werden.

1. Der von dr. Gaßmeyer, Leipzig, Äußere Hallesche Str. 18 verwaltete *internationale pensionsnachweis* des sächsischen neuphilologenverbandes, der bereits 20 listen empfehlungswerter pensionen aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Belgien und der Schweiz veröffentlicht hat. (Jährlicher insertionspreis für 2 zeilen: m. 1,05. Preis für zusendung einer liste 20 pf., jahresabonnement 50 pf.)

2. Die von M. Louis Mathieu, 36 Boulevard Magenta, Paris, verwaltete zentralstelle für den sog. internationalen schüleraustausch (Echange international des enfants pour l'étude des langues étrangères).

Mit bezug auf die letztere einrichtung sei erneut darauf aufmerksam gemacht, daß der internationale schülerbriefwechsel bereits in zahlreichen fällen zu gegenseitigem aufenthalte der korrespondenten während der ferien geführt hat. Am besten ist natürlich ein solcher aufenthalt, der sich als die reife frucht einer mehrjährigen mit erfolg betriebenen korrespondenz ergibt, und darum auch sollte man den beginn derselben nicht zu lange hinausschieben: etwa im 14. jahre kann sie unbedenklich begonnen werden.

Was die dem internationalen briefwechsel parallel zur seite gehende und auf demselben grundprinzip ruhende einrichtung der *fremdsprachlichen schulrezitationen* anlangt, die der unterzeichnete seit 1899 organisirt hat, so ist sie bis ostern 1904 in 191 städten benutzt worden, unter beteiligung von über 112000 schülern, ein deutlicher beweis für die schätzung, deren sie sich im kreise der neusprachlichen lehrer erfreut. Nähere auskunft darüber erteilt der unterzeichnete auf wunsch interessenten.

Leipzig. MARTIN HARTMANN.

BESPRECHUNGEN.

Emile Augier et Jules Sandeau, *La Pierre de Touche*, Comédie en cinq actes, annotée par Prof. Dr. Emil Grube. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. VI—120 pp. M. 1,60.

Dans cette comédie, que certains ne sont pas loin de proclamer le chef-d'œuvre d'Augier et de Sandeau, et que, pour ma part, je trouve un peu grosse, les auteurs ont voulu nous montrer, non pas, comme le croit M. Grube, que «l'opulence est un état difficile à exercer...» (p. VI), mais bien que la richesse décèle le véritable caractère de chacun: il se produit en effet, dans le caractère de Frantz Wagner, lorsqu'il a hérité du Comte d'Hildesheim un certain nombre de modifications, qui ne sont pas à son honneur. La pièce est donc intéressante par l'idée morale, comme par la composition, et, souvent, par le détail. Mais il me semble que l'annotation de M. Grube n'est pas suffisante pour permettre aux éleves de bien comprendre le texte. Les notes qu'il a proposées sont nécessaires et justes, quoique trop complètes et un peu longues, mais il en manque, je crois, beaucoup. Je me bornerai à signaler celles dont l'absence, à mon avis, se fait regretter, dans les premières pages des actes I, III et V.

Acte I, p. 1, l. 9 *rapière* non expliqué. L. 12. Que signifie *au*, dans «peignant au chevalet»? — P. 2, l. 36—37. «J'ai *l'honneur* d'être un *honnête* homme.» Rapprochement de mots, ni signalé, ni expliqué. L. 37. «Je ne m'occupe jamais de ... bourse.» Les élèves ne comprendront pas le sens de *bourse*. L. 48—49. *Faire bonne mine à notre pauvreté* pas expliqué. — P. 3, l. 62. *Je me prends à douter* ne se comprend pas de soi-même. L. 66. «Le temps de *naître* à des œuvres *mort-nées*». Même remarque que pour les lignes 36—37. L. 71 *entre deux* est obscur. L. 76. Que veut dire ici *avorter*?

Acte III, Scène I. P. 59, l. 4. Les élèves connaissent-ils un *métier à broder*? L. 18. *Méchant* a un sens spécial. — P. 61, l. 54. Il fallait indiquer le sentiment qui est au fond de l'interrogation. L. 56. Que signifie ce «Bah!»? L. 71. *A mon détriment* non expliqué.

Acte V, Scène I. P. 108, l. 24. *Il faut en passer par là.* Explication vague; je crois que M. G. a compris; je doute que les élèves comprennent. Scène III, l. 6 *presser l'expédition.* Rien.

J'aurais pu allonger cette liste; il est peu de pages qui n'y eussent trouvé place. Donc, bonne par ce qu'elle offre, l'édition laisse beaucoup à désirer par ses lacunes.

Jules Sandeau, *Madeleine*, éditée par Dr. Ziegler. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. IV—133 pp. M. 1,20.

Excellente édition, disons-le tout de suite. L'ouvrage a beaucoup d'agrément, comme il arrive d'ordinaire chez Jules Sandeau. Puis le récit de la façon dont Madeleine sauve la fortune de son jeune cousin et ramène en lui l'amour de la vie et la croyance à l'idéal ne peut qu'élever l'âme. Enfin le vocabulaire est très varié, portant tour à tour sur les choses de la maison, la littérature, la musique et l'art, sans compter que le récit se déroule à l'époque de la Révolution et n'est pas sans donner quelques notions historiques. Pour toutes ces raisons, l'ouvrage me semble convenir on ne peut mieux à la Prima des Lycées de Jeunes Filles et aux deux Secunda des Realgymnases et Ecoles Réales Supérieures. En toute sincérité, je le recommande; on le lira avec un profit que rendront encore plus grand les notes substantielles et précises du Dr. Ziegler.

André Laurie, *Mémoires d'un Collégien*, édités par Prof. Dr. Eugen Wolter. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. VI—133 pp. M. 1,40.

Le volume fait partie de la collection où M. André Laurie (pseudonyme de M. Paschal Grousset) a présenté la vie des écoliers ou étudiants des différentes époques et différents pays en des récits, quelquefois pas aussi exacts qu'on le souhaiterait, mais toujours vifs et attrayants. L'ouvrage intéressera donc certainement les élèves allemands, puisqu'il mettra sous leurs yeux, sans les ennuyer, la vie de leurs camarades français et leur fera, pour ainsi dire, toucher du doigt le système français fondé sur le sentiment de l'émulation: les coupures pratiquées par M. Wolter dans l'ouvrage original, et qui l'ont réduit au moins de moitié, ne touchent à aucun épisode essentiel. Donc, sur le choix de l'œuvre, aucune réserve à formuler; il n'en est pas de même pour le commentaire. Les notes se rangent en deux grandes classes principales, celles qui expliquent les expressions de la langue familière, employées sans cesse par les personnages du récit, et celles qui, portant sur les choses mêmes, les éclairent par des citations d'auteurs pédagogiques ou de règlements, ou les comparent à l'organisation actuelle, puisque M. Laurie a écrit il y a vingt ans. Les remarques lexicologiques sont excellentes, presque sans exception; mais, des remarques sur l'organisation de l'enseignement secondaire français, les deux tiers sont fausses, puisqu'une nouvelle organisation

a été mise en vigueur il y a deux ans; quant aux autres, généralement elles ne sont pas non plus très exactes, M. Wolter ayant étendu à tous les Lycées et Collèges, sans *restriction*, ce qu'on lui a signalé comme se passant dans quelques-uns: toute cette partie est donc à revoir; enfin, dans ce qui reste, la critique trouve aussi à s'exercer: en particulier, il n'est pas exact de dire (p. 72) que la *Huitième* française corresponde à la *Sexta* allemande; c'est la *Sixième* française, qui, par l'âge des élèves et les programmes, doit être rapprochée de la *Sexta*. En résumé, solide connaissance du français; beaucoup de travail, mais une partie en pure perte.

LUDOVIC HALÉVY, *L'Abbé Constantin*, édité par L. WESPY. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. In-12, IV—130 pp. M. 1,60.

Que ceux qui n'ont pas lu le délicieux petit roman de Ludovic Halévy profitent, pour le faire, de l'édition que vient de procurer M. Wespy, le Néophilologue bien connu! Il n'y a que des éloges à lui donner. Les rares coupures nécessaires pour que le livre pût figurer dans les classes ont été pratiquées d'une main délicate et intelligente; les notes sont complètes et justes. J'aurais voulu seulement que, dans la Préface, M. W., rattachant *l'Abbé Constantin* à la période de l'histoire de la littérature dans laquelle le livre se range, expliquât d'une façon plus précise les raisons du succès qu'il a obtenu et montrât l'influence exercée par l'ouvrage.

JULES SANDEAU, *Mademoiselle de la Seiglière*, éditée par ARTHUR R. ROPES. Cambridge, University Press. 1902. In-12, VIII—174 pp.

L'ouvrage est édité dans la même collection que *Madame Thérèse*, dont j'ai rendu compte ici-même. C'est la même élégance extérieure, la même netteté typographique, mais, à mon sens, cette édition est très inférieure à celle que j'ai mentionnée plus haut.

Dans la préface, on ne trouve rien sur la valeur de Jules Sandeau comme auteur dramatique, sur l'habileté avec laquelle est construite la pièce, ni sur les caractères des principaux personnages.

Le texte de la pièce est imprimé correctement; la ponctuation laisse quelquefois à désirer; par exemple: p. 88, l. 6, après *Poitiers*, il faut deux points. Les mots, à la fin des lignes, ne sont pas toujours bien coupés: p. 90, l. 15, *continuant* doit être coupé après l'*i* et non après l'*n*.

Les notes sont généralement exactes, mais incomplètes. Pour m'en tenir aux pages 88, 89, 90, 91: P. 88, l. 4 indiquer que *poulet* est employé ironiquement. P. 89, l. 8, il faut à *plat d'argent* une note rappelant que, dans les grandes maisons, les domestiques apportent les lettres sur un plateau. L. 21. Pourquoi le marquis demande-t-il ses gants? L. 25. *Grimoire* est pour *gramoire*, variante dialectale de *grammaire*. L. 31. La note explique *à la diligence*, et, dans le texte

l y a *aux diligences*. P. 90, l. 8. A propos de *transporte*, il fallait dire à quels emplois est restreint le verbe *se transporter* signifiant *aller*. L. 18. Il n'est pas inutile d'expliquer *tribunal civil*. L. 23. Que signifie *loin*? L. 28. L'explication de *déguerpir* est insuffisante: il fallait ajouter que, aujourd'hui, ce mot est d'emploi plus que familier. P. 91, l. 5. *Je vous suis obligé* n'est pas expliqué. L. 11. Que veut dire «éclatant»? L. 23. Pour *maraud*, il fallait renvoyer à la page 11, l. 22. L. 30. Rien sur *quérir*. L. 31. *Voilà l'impression* est expliqué comme s'il n'y avait pas de points de suspension après. Mais, par contre, je dois signaler une innovation excellente, qui est, dans l'annotation, de donner le sommaire de chaque scène.

L'index des mots expliqués dans les notes est fait avec soin; lire toutefois, pour *Iéna*, 66,4 et non 66,26. Mais il est insuffisant, à mon sens: rien que pour les notes des pages 66 et 67, il manque les renvois à *c'en était fait de* et *en venir à bout*.

Bref, l'édition n'est pas mauvaise; mais, pour être vraiment bonne, elle a besoin d'être revue de près.

Max Fuchs, *Tableau de l'Histoire de la Littérature Française*, composé d'après les meilleurs auteurs français par Max Fuchs, avec 29 illustrations. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. In-16, VIII—220 pp. M. 1,60.

Voici un excellent livre, clair et complet dans sa concision. L'auteur a bien vu la place qu'il fallait réserver à chaque siècle, et, dans chaque siècle, celle qu'il convenait d'attribuer aux différents écrivains: il ne manque rien d'essentiel depuis les origines jusqu'aux temps les plus modernes. Avec cela, M. F. a très bien choisi les histoires de la littérature française auxquelles il a fait ses emprunts: cependant je crois qu'il ne se serait pas mal trouvé de consulter davantage l'Histoire de Brunetière et celle de Faguet; par contre Marcillac est un nom qu'on ne peut citer à côté de Pellissier, Lanson ou Tivier, et sur la même ligne. Pour les différents chapitres et pour les auteurs importants, une courte notice bibliographique, bien au courant, permet d'approfondir l'étude d'une question. L'ouvrage est terminé par deux tables, l'une chronologique, jusqu'en 1898 seulement, l'autre alphabétique. Des gravures très bien faites représentant les principaux écrivains et un appendice renfermant quelques morceaux choisis du Moyen Age et du XVIme Siècle augmentent encore la valeur de l'ouvrage. Je félicite derechef M. Fuchs pour le tact et la science dont il a fait preuve et pour le service qu'il a rendu aux écoles allemandes. Mais (une toute petite remarque!), puisque l'ouvrage entier est en français, il aurait dû, sur le titre, au-dessous de son nom, mettre: «Professeur (Oberlehrer) au Lycée ..... à Berlin» et non «Oberlehrer à Berlin.» Une nouvelle édition lui fournira prochainement l'occasion de faire cette petite correction.

PROSPER MÉRIMÉE, *Colomba*, éditée par E. E. B. LACOMBLÉ. Gro
P. Noordhoff. 1903. In-12, VIII—187 pp. Fl. 0,80 (M. 1,3

J'ai toujours eu une prédilection pour ce roman, un peu se
si net et si clair, de Mérimée: elle date de ma «Quatrième», en
grâce 1883, où l'un de mes professeurs nous en lisait des fra
lorsqu'il était content de nous. C'est dire avec quel plaisir j
ce récit attachant et vivant. Mon intérêt a encore été augme
la préface sobre et complète placée en tête du livre, et par le
exactes et ne laissant rien à désirer ou à reprendre, par le
M. L. explique tout ce qui a besoin d'être éclairci. J'ai retr
les mêmes qualités de savoir et de compétence que j'ai relev
son *Histoire de la Littérature Française*. Je crois que les Néophil
qui, soit dans les grandes classes des établissements d'enseig
secondaire, soit dans les Séminaires, feront expliquer *Colomba*
élèves et leur conseilleront l'édition de M. L., n'auront pas
s'en repentir, bien au contraire.

Lille. HENRI BORNEC

E. DEGE, dr. phil., *Französische sprechübungen für sexta und*
Salzungen, buchdruckerei von L. Scheermessers hofbuchha
1904. 23 seiten in 8°.

Ziel des büchleins ist, nach den worten des verfassers, l
schülern „ein bewußtes sprachgefühl zu begründen", und zu
ende hat er nach seinen angaben im vorwort „aktuelle anschau
mit grammatischer methodik" zu verbinden gesucht.

Ob der autor diesen beiden aufgaben gerecht geworden ist
man aus den nachfolgenden wörtlichen zitaten beurteilen.

Vom standpunkt der „grammatikalischen methodik" au
jedenfalls die starkgedruckten stellen zu verwerfen in

Seite 10. *As-tu toujours été chargé de sonner?*
*Qui était-*CE *avant toi?*
„ 12. VISITES-TU *souvent tes tantes?*
„ 12. *Je ferme les yeux* AU *sommeil.*
„ 15. *Notre pays* A-T-IL PART *à des montagnes?*
„ 19. *Es-tu encore resté au lit quand elle* T'EUT *réveillé?*
*elle m'*EUT *appelé . . . je saut*AI *du lit.* (NB.! I
sprechübungen.)
„ 20. *Les Anglais mangent-ils* BIEN *de la viande?*
„ 20. *Ma mère a eu* A FAIRE *à la cuisine.*
„ 20. *. . . un livre de notre bibliothèque* D'*école.*
„ 21. *On ne sait jamais s'il ne* VA *pas pleuvoir.*
„ 21. *Je suis* SI *bien aise . . .*

Unverständlich ist die Frage:

Seite 11. *Que devez-vous faire quand vous savez?*

Seite 16. *Quels arbres nous donnent les pommes?* wäre logisch richtiger in der form: *Quel arbre nous d. l. p.?*

„ 17. Überflüssig erscheint *l'eau* in *on peut aller en bateau sur* L'EAU *de notre lac.*

„ 17. Euphonisch unschön macht sich: *Faire en patins une chasse sur la surface de la glace de notre lac.*

In hinsicht auf die „aktuelle anschaulichkeit" und die herkömm- ı grundsätze der ästhetik und pädagogik sind folgende sätze bemerkenswert:

Seite 12. *Combien d'enfants ont* TES PARENTS?

„ 14. *Qui a mordu son frère? Moi, je n'ai pas mordu mon frère.*

„ 15. *Dans quel endroit demeurent beaucoup de* JUIFS? *C'est à Barchfeld que . . .*

„ 16. *Quel arbre nous donne les devoirs? L'*ÉCOLE*; les fruits de l'école mûrissent dans chaque saison.*

„ 16. *Quels fruits aimes-tu le mieux? Ce sont* LES DEVOIRS *que j'aime le mieux.*

„ 20. *Tu étais en train de nous raconter ta journée d'hier. — Après dîner j'ai* PLEURÉ, *parce que je m'étais mordu la langue en mangeant le dessert.*

Als handelnde personen dieses dialoges sind lehrer und schüler cht!

Derartige leistungen werden, falls sie in die hände von nicht- leuten geraten, gewiß nicht zur hebung unseres standes beitragen.

Nürnberg. Dr. L. J. Frank.

---

rt by the University of London on Modern Language Teaching in London Secondary Schools. April 1904. London County Council. Education Committee. 21 s. fol.

Dieser bericht über eine von prof. W. Rippmann und dr. E. R. ards (mit hülfe von Miss M. A. Degani) vorgenommene inspektion neusprachlichen unterrichts in 37 londoner schulen verdient die htung aller fachgenossen, wie der folgende — nur referirende — blick über den inhalt zeigen wird.

Die inspektoren haben nicht weniger als 361 klassen untersucht 206 lehrer (148) und lehrerinnen (58) und mehr als 8200 schüler schülerinnen bei der arbeit gesehen. 19 der anstalten sind knaben-, mädchenschulen, 5 gemischte, 2 doppelschulen. Französisch wird llen schulen gelehrt; deutsch ist verbindlich in 7, wahlfrei in 18 ılen; spanisch wahlfrei in 3 schulen.

Die meisten anstalten weisen einen verhältnismäßig neuen typus ; das abgangsalter ist 15 oder 16. Die mehrzahl der knaben geht ein geschäft oder in den zivildienst über. Latein ist in diesen ulen tot oder im absterben; die englische sprache und litteratur

werden vernachlässigt. Um so mehr hat der neusprachliche unterricht solcher schulen das doppelte ziel der praktischen beherrschung und der einführung in das leben und die litteratur des fremden volkes.

Die älteren methoden des sprachunterrichts weichen auch in England neuerdings vor der neueren oder reformmethode zurück. Die inspektoren erklären ihr volles einverständnis mit den allgemeinen grundsätzen der reform, haben sich aber bemüht, ohne voreingenommenheit zu urteilen. Ihre erfahrungen im laufe der inspektion haben sie in der überzeugung bestärkt, daß die beste arbeit von ausgebildeten lehrern geleistet wird, die sich der neueren methoden bedienen.

Die schwierigkeiten, mit denen der neusprachliche unterricht zu kämpfen hat, werden in acht abteilungen besprochen. Es sind: 1. die anforderungen für die bewilligung eines zuschusses seitens des *Board of Education* (der zuschuß ist größer, wenn die schulen dem „typus A" folgen und wöchentlich 13 stunden auf naturwissenschaft verwenden); 2. und 3. die *Intermediate Scholarship Examination* und andere prüfungen; 4. ungenügende methodische vorbildung; 5. ungenügende kenntnis der fremden sprache; 6. mangel an büchern; 7. fehlerhafte organisation; 8. mangel an rücksicht auf kommerzielle und technische zwecke. Die vorschläge zur abhülfe verlangen bei 2: drei, nicht zwei jahre vorbereitung auf das genannte examen; zugleich mündliche prüfung; bei 4: neuphilologische aufsichtsbeamte; lehrerbibliotheken; bei 5: bessere ausnutzung der etwa vorhandenen ausländischen *visiting teachers*; kurse in „schulphonetik"; besuch der ferienkurse; alle fünf jahre beurlaubung ins ausland auf einen *term*; dagegen erscheint internationaler lehreraustausch den befragten direktoren und lehrern wie den berichterstattern selbst bedenklich; bei 6: bereitstellung von mitteln für lehrer-, schul- und klassenbibliotheken.

In einem anhang A haben die berichterstatter die „gewöhnlichen fehler mit einigen vorschlägen" zusammengestellt. Sie gehen davon aus, daß die gesetze, die jeden richtigen unterricht beherrschen, auch für den sprachunterricht gelten; die beobachteten fehler lassen zum teil diese erkenntnis vermissen. Sodann werden einige mit dem neusprachlichen unterricht zusammenhängende dinge behandelt. Der unterricht geht noch nicht allgemein von der gesprochenen sprache aus. Der „popanz der formalen bildung" und die altmodischen, nur schriftlichen prüfungen haben dazu geführt, daß die schwierigeren teile der neuen sprache zu früh gelehrt werden, raritäten und ausnahmen eine übertriebene wichtigkeit beigelegt wird. Das lehrbuch steht noch vielfach statt des lehrers im mittelpunkt. Dem lehrer fehlt oft die phonetische bildung. Daß bloßes vorsprechen der laute nicht genügt, wird durch die übereinstimmende beobachtung der inspektoren bewiesen, wonach die schlechteste aussprache in gewissen von ausländern unterrichteten klassen zu hören war. Die einfältigkeit der sätze, das unmögliche englisch des lehrbuches, unsinnig lautende wörtliche über-

setzung, manchmal auch das fehlerhafte englisch des ausländischen lehrers schaden dem interesse und der achtung für den gegenstand. Das alles wird — bereits in vielen der klassen — durch den gebrauch der fremden sprache vermieden; am besten übrigens da, wo die muttersprache nicht fanatisch ausgeschlossen wird. Manche fragen über den text sind namentlich bei den jüngeren lehrern pädagogisch zu beanstanden. Die historische grammatik wird nicht immer in geeigneter weise herangezogen, oder das in dieser hinsicht gebotene hält vor der wissenschaft nicht stand. Auch hier werden nützliche winke hinzugefügt, von denen ein oder zwei auch hierzulande nicht überflüssige wörtlich zitirt seien: *It is a mistake to use text-books which are too difficult; a large number of unknown words is simply discouraging, and necessitates dreary dictionary work, whereas an unknown word in a context of known ones makes the discovery of its meaning a pleasure . . . The home-work should contain nothing new, but consist of revision and application* . . .

Die anführung der „gewöhnlichen fehler in der aussprache" würde hier zu sehr ins einzelne gehen. Der gebrauch phonetischer zeichen und phonetischer umschrift wird warm empfohlen, sofern der lehrer für die anwendung dieser wertvollen hülfen genügend vorbereitet ist. Die wenigen klassen, in denen sie gebraucht wurden, zeigten sehr deutlich, was damit geleistet werden kann.

Den „anhang B" bildet ein „verzeichnis ausgewählter fremdsprachlicher bücher" (11 s. fol.), wobei vor allem an die bildung einerseits von lehrer-, andererseits von schul- und klassenbibliotheken gedacht ist. Für erstere sind die abteilungen I. *Books of Reference* und II. *Books on Method* bestimmt, für letztere III. *Lighter Literature*, doch finden sich in dieser dritten abteilung auch viele bücher, die sich zur kursorischen oder statarischen lektüre in der klasse eignen. Ob die texte illustrirt, und ob sie für mädchen passend sind, wird in der liste angegeben; jugendzeitschriften bilden den beschluß. Es wäre undankbar, den mangel weiterer klassifizirung bei dieser abteilung III zu bemängeln, wie sie bei abteilung I durchgeführt und sogar durch die hervorhebung einer jedenfalls zu beschaffenden engeren auswahl ergänzt wird. Auch so schon ist dieser reichhaltige, übrigens ja durchaus unverbindliche kanon französischer und deutscher lesestoffe äußerst wertvoll und lehrreich, und der lebhafteste der durch ihn hervorgerufenen wünsche ist vielmehr der, daß wir doch auch für das englische etwas derartiges besitzen möchten. Rippmann und Edwards wären die richtigen leute, auch diesen wunsch zu erfüllen. Hoffentlich finden sie dazu einmal zeit.

W. V.

VERMISCHTES.

ERWIDERUNG.

Aus dem frieden meines pikardischen dorfes schreckt mich Geyers angriff auf meine *Vacances d'été*. Was sie bezwecken sollten? Das leben eines kleinen pikardischen dorfes zu schildern, nicht für philologen allein, sondern für gebildete überhaupt (beispielsweise für die eltern unserer schülerinnen). Ich hatte mir die aufgabe gestellt, einen größeren kreis für französische studien zu interessiren; eine schwer wissenschaftliche sache sollte gar nicht geboten werden. Und zur schilderung des dorflebens gehört doch sicherlich der dorfklatsch, gehört die politik, die gerade in Frankreich bis zum kleinsten weiler herab die köpfe so mannigfach erregt; es gehört dazu die tier- und pflanzenwelt. Und der herr rezensent hat so wenig sinn für das leben und treiben im dorfe und für die liebe gottesnatur, daß er sich mit einem ausrufezeichen davor entsetzt, daß ich von der geburtshelferkröte spreche, deren glöckleinheller ruf sich jeden abend vor meiner tür vernehmen läßt, auch im augenblick, wo ich diese zeilen schreibe. Daß ich ferner nachzuweisen versucht habe, daß im dorfe noch vorhandene erdwälle einem römischen lager angehört haben: das darf man doch vielleicht nicht als unnatürliche abschweifung von meinem thema auffassen. Und was sonst von „gelehrtem aufputz" vorhanden ist, ergibt sich so natürlich, daß es sich sicherlich nicht aufdrängt. Gebildete franzosen und deutsche haben mir versichert, daß sie sich an der hand meiner abhandlung aufs lebhafteste das treiben des dorfes vorstellen könnten, und dazu hätte an erster stelle die schreibweise beigetragen, die jede trockene auseinandersetzung meide. Doch darf ich deshalb nicht auf den herrn rezensenten schelten, das sind geschmacksfragen. Wem trockenheit und gesangbuchton besser zusagen, der hat ein recht darauf, das auszusprechen.

In einem punkte jedoch bin ich Geyers ansicht. Ich habe auf $2^1/_2$ seiten diejenigen wörter anzuführen versucht, die mir für den, dem das pikardische fremd ist, die wichtigsten erschienen, und eine solche auswahl wird immer mangelhaft sein. Es hätte sich noch manches hinzufügen lassen, wenn nur der platz vorhanden gewesen wäre. Bei programmabhandlungen ist er sehr beschränkt; ich habe schon so wie so sehr vieles streichen müssen. Mir wird die fehlende lautschrift vorgeworfen; weshalb ich sie nicht angewendet habe, habe ich in der abhandlung zum ausdruck gebracht. Sie hätte die druckkosten auch

heblich erhöht und wäre mir deshalb kaum gestattet worden, und reitens vermag selbst die beste lautschrift nicht, alle feinen unterhiede in der aussprache des pikardischen wiederzugeben. Daß übrigens ie anlage des gebotenen doch nicht so ganz verfehlt sein kann, beweist ür der umstand, daß befreundete deutsche und franzosen auf grund leiner anmerkungen einige kleine pikardische erzählungen, die ich hnen vorgelegt habe, zum großen teile verstanden haben. Übrigens chätzt Geyer denn doch vielleicht wohl den neusprachlichen studenten twas zu hoch ein, wenn er ihm kenntnis der meisten von mir ngeführten lautlichen eigentümlichkeiten des pikardischen nachrühmt. So leicht ist denn das pikardische doch nicht; es variirt so unendlich, laß es kaum jemand gibt, der diese verschiedenheiten alle wüßte. Ich abe nach erscheinen meiner *Vacances d'été* noch zweimal in der Pikardie gehaust, habe sie vielfach durchstreift und die möglichkeit gehabt, in erschiedenen dörfern vergleiche anzustellen, ich habe auch inzwischen lie verhältnismäßig durchaus nicht reichhaltige litteratur, soweit sie nir zugänglich war, durchgesehen und gedenke meine erlebnisse und beobachtungen in einer neuen programmabhandlung niederzulegen, und wwar abermals, diesen ärger muß ich Geyer schon bereiten, in französischer sprache, obwohl ich nach seiner meinung selbst in der elementargrammatik noch nicht sicher bin. Eine „lange liste“ aller von mir gemachten fehler hat der herr rezensent aufgestellt, und nur „einiges“ gibt er davon zum besten. Wie steht es nun damit?

Auf s. 3 ein grober fehler. Ich habe den heiligen *Crépin* mit einem großen anfangsbuchstaben geschrieben: es war doch immerhin ein frommer mann. Geyer meint, er müsse unbedingt klein geschrieben werden: das wort hat allgemeine bedeutung angenommen. Kennt Geyer die entstehung der redensart?

S. 4. Nach Geyer ist mir der unterschied zwischen *vieux* und *ancien* nicht klar (in der tat hält auch die umgangssprache die beiden wörter nicht scharf auseinander). Ich habe aber mit *vieux métier* hier etwas anderes zum ausdruck bringen wollen: so gewissenhaft wie damals, als der *père Arcade* noch als *ravaleur* und *sculpteur* tätig war, arbeitet unter den jungen niemand mehr; und darum sieht man es heute sehr gern, wenn er jemandem zu gefallen noch einmal sein *vieux métier* ausübt.

Der ausfall des *ne* in *nul sait* ist selbstverständlich ein druckfehler. Geyer müßte wissen, wie unendlich schwer es ist, solche bei druckern zu vermeiden, die kein wort der fremdsprache verstehen. Und wenn man trotz zweimaliger korrektur und abermaliger durchsicht alles richtiggestellt zu haben meint, fällt in der fertigen arbeit der erste blick des fremden auf einen groben druckfehler; sogar *la rève* findet sich einmal. Es ist klar, nicht das einfachste weiß ich; die behörde sollte mir die fähigkeit absprechen, französischen unterricht zu erteilen. Mir druckfehler vorzuwerfen, geht doch über das maß

sachlicher kritik hinaus. Dann müßte ich Geyer auch die vier seiten „positiver inhalt“ in seiner kritik zum vorwurf machen.

S. 5. Weil in Geyers wörterbuch die deutsche redensart „sich gleichen wie ein ei dem andern“ mit *se ressembler comme deux gouttes d'eau* wiedergegeben ist, habe ich mit meiner ausdrucksweise *comme un œuf à un autre* einen groben germanismus gezeitigt. Als ob ich nicht auch im französischen, und gerade hier, so sagen könnte? Welcher franzose nähme wohl anstoß daran? Ich hätte ja auch sagen können *comme une feuille à une autre, comme un critique malveillant à un autre critique malveillant.*

S. 5. *On aime à se donner des sobriquets* soll richtiger sein wie *on se donne volontiers des sobriquets*? Vielleicht gebräuchlicher, richtig ist beides.

S. 7. *De Henri* wird entschieden häufiger angewendet, *d'Henri* ist absolut kein fehler.

S. 9. Das *y* ist im streng grammatischen sinne nötig und nützlich. Im umgangstone wird es, namentlich hier, niemand vermissen. Mein ms. habe ich nicht mehr; ich kann also nicht feststellen, ob es sich nur um einen druckfehler handelt, was immerhin möglich ist.

S. 10. *De village à village* ist vollständig richtig.

S. 11. *Un seul mot de picard* ist vielleicht richtiger; *un seul mot picard* trägt für keinen franzosen den stempel der unrichtigkeit. Was ist denn im deutschen das unbedingt richtige? Kein einziges französisches wort? Kein einziges wort französisch?

S. 12. *Parce qu'ils* vollständig richtig.

S. 16. Im scherzhaften sinne sagt man stets *grosse légume* (wie das wort von wenig gebildeten überhaupt häufig als fem. gebraucht wird); selbstverständlich ist der sing. richtig, wenn eben nur ein „hohes tier“ vorhanden ist.

S. 17. *Défend* statt *défende* würde man in diesem zusammenhange im gespräch unter zehn fällen wohl fünfmal hören; wenn auch im streng grammatischen sinne dem *défende* entschieden der vorzug zu geben sein mag. Es ist das mit dem konjunktiv überhaupt eine eigene sache. Was soll ich über den konjunktiv „verhalte“ auf s. 298, z. 6 der Geyerschen kritik sagen? Und dabei hat Geyer doch in seiner mutterspruche geschrieben.

S. 19. Der angriff auf *au tombeau* ist ebensowenig gerechtfertigt wie die vorhergehenden. Ich möchte wirklich wissen, was hier für ein unterschied zwischen *au* und *sur* bestehen soll? *Vraiment, c'est fort, on me cherche la petite bête alors!*

Unter den angeblichen fehlern ist keiner, den Geyer nicht auch in irgend einer französischen zeitung finden könnte; warum will er strenger sein wie der strengste französische grammatiker und *puriste*?

Daß sich manches an meiner abhandlung tadeln läßt, das ist klar. Mein stil ist noch verbesserungsfähig; selbstverständlich, selbstver-

ndlich! Vielleicht auch noch ein wenig der deutsche stil des herrn :ensenten. Bei der schnelligkeit der abfassung sind vielleicht nachsigkeiten gerade im stile mit untergelaufen. Ich konnte infolge lerer arbeit (wie ich das Geyer leicht nachweisen kann) erst am februar beginnen und mußte, weil der drucker drängte, in der ıulfreien zeit von etwa drei wochen alles erledigt haben; allerdings tte ich meinen plan bereits fertig im kopfe. Mir aber in der handlung wirkliche fehler (wie sie der deutsche macht, der des nzösischen nicht mächtig ist) nachweisen zu wollen, dürfte nur demıigen deutschen gelingen, dem der lebendige umgangston fernliegt, d dem grammatik und wörterbuch alles bedeuten. Ich habe übrigens ııge als schriftsteller vielfach tätige franzosen ersucht, mir ein ènes urteil über meine arbeit (insbesondere über das französische) geben; und es ist so günstig ausgefallen, daß ich wohl hoffen darf, mit die keulenschläge Geyers abzuweisen. Diese urteile stehen :yer jederzeit gern zur verfügung. Und nun noch ein wort des iedens: Sicherlich sind wir in allem noch verbesserungsfähig. Warum ußte Geyer gleich so unendlich hart urteilen, konnte er denn nicht :nigstens ernstes streben etwas anerkennen?

Montigny par Maignelay. Flemming.

ANTWORT.

Die „erwiderung" des herrn Flemming erscheint mir nicht weniger roblematisch als seine im vorigen hefte von mir besprochene programmrbeit. Obwohl weder inhalt noch form des fraglichen programms zu nster besprechung anlaß gab, habe ich den aufsatz damals doch wie nen rezensionsreifen behandelt. Heute bedauere ich beinahe die ıbei verschwendete zeit; denn herrn Fl.s erwiderung beweist mir ntlich, daß er einerseits das niveau der *Neueren Sprachen* etwas zu iedrig einschätzt und andererseits zweck und standpunkt ernster kritik erhaupt verkennt.

Wie stellt sich herr Fl. denn eigentlich das vorgehen des rezenten bezüglich sprachlicher einzelheiten vor? Er meint wohl, wenn h in seinem aufsatze lese: *les villages se ressemblent comme un œuf à uire,* so übertrage ich dies zunächst wörtlich ins deutsche und schlage nn in meinem „wörterbuch" nach, ob das wirklich auch richtig ins nzösische „übersetzt" sei? Hm! Oder wenn ich zwischen *un seul t picard* und *un seul mot* DE *picard* zu entscheiden habe, so führe ch die erwägung, daß ich im deutschen (!) beide wendungen: *kein ziges französisches wort* und *kein einziges wort französisch* anwenden ın, zu der schlußfolgerung, daß auch beide französische ausdrücke uchbar sind. Wahrlich ein sonderbarer standpunkt! Wozu überhaupt se „erwiderung", wo doch herr Fl. die mehrzahl meiner ausstellungen

als begründet anerkennt, da ich, wie er in den einzelnen fällen selbst zugibt, zumeist das „gebräuchlichere“, das „nötigere“ und „nützlichere“ vorgeschlagen habe? Er ist auch nicht logisch genug; er sagt: „weshalb ich die fehlende lautschrift nicht angewendet habe, habe ich in der abhandlung zum ausdruck gebracht“, nachdem ich eben in meiner besprechung darauf hingewiesen habe, daß gewisse phonetische rücksichten die vom verfasser angegebenen gründe für die unterlassung der lautschrift *nicht* rechtfertigen.

Wodurch sucht nun eigentlich herr Fl. meine ausstellungen zu entkräftigen? Erstens, so meint er, hätte ich dazu deshalb kein recht, weil für mich „grammatik und wörterbuch alles bedeuteten“, während ich mit der „umgangssprache“ offenbar nicht genügend vertraut sei. Hierauf könnte ich herrn Fl. allerdings nur mit der gegenteiligen behauptung erwidern, daß er sich nämlich gründlich täusche, und da ich ihm augenblicklich natürlich keinen weiteren beweis hierfür zu erbringen vermag, sehe ich, schon aus gründen der bescheidenheit, von solchen und ähnlichen allgemeinen rechtfertigungsphrasen ab. Immerhin möchte ich mir gestatten, zur abwehr des gegen mich erhobenen vorwurfs der einseitigkeit darauf hinzuweisen, daß ich beständig die engste fühlung mit dem lebenden französisch habe, schon deswegen, weil französisch meine familiensprache ist und ich es jeden tag und jede stunde meines lebens aus gebildetem nationalem munde zu hören bekomme. Zweitens sucht sich herr Fl. dadurch zu rechtfertigen, daß er meinem urteil das anderer „gebildeter deutschen“ und besonders „franzosen“ gegenüberstellt. Ja, wenn herr Fl. allerdings für „gebildete überhaupt“ (beispielsweise „für die eltern unserer schülerinnen“) schrieb, so durfte er seine arbeit nicht der kritik einer fachzeitschrift unterbreiten; und tat er dies dennoch, so mußte er sich mit dem urteil der fachpresse bescheiden und durfte nicht in der gleichen zeitschrift gegen fachmännisches urteil dasjenige verehrlicher väter und mütter ausspielen. Wer ernst genommen werden will, darf sich doch nicht hinter ein ihm gespendetes, wenn auch noch so schmeichelhaftes lob verschanzen, das in erster linie der eitelkeit der urteilenden entspringt, die da verständnis heucheln, wo sie keines haben *können*. Ferner ist auch das, was „gebildete franzosen“ günstiges über Fl.s arbeit sagten, vollkommen irrelevant, schon deswegen, weil, zunächst bezüglich des inhalts — und der kommt doch auch in betracht — wohl auch hier der laie dem fachmanne gegenübersteht. Aber auch hinsichtlich der stilistisch-sprachlichen seite verrät es große naivität, wenn man hier das urteil eines beliebigen franzosen für bare münze nimmt. Bei der ihm angeborenen bescheidenheit und höflichkeit erscheint dem durchschnittsfranzosen, soferne er kein berufskritiker ist, das sprachliche elaborat eines ausländers als einwandsfrei, wenn nur der *sinn* verständlich ist, um so mehr, als er, der franzose, bei seinem verhältnismäßig geringerem talente für sprachenerlernung, unbewußt seine ansprüche auf das be-

eidenste niveau herabschraubt. Solch ein „gebildeter franzose“ — och ebenfalls kein im engeren sinne litterarisch und philologisch chulter mann — sagte mir einmal etwa folgendes: „Uns franzosen nügt es, wenn wir den ausländer nur überhaupt *verstehen*; *idiomatische druckweise erscheint uns an ihm als etwas vollständig überflüssiges.*“ s ähnlichem geiste heraus ist wohl das urteil der französischen unde des herrn Fl. zu interpretiren; eine andere auffassung ist olut undenkbar. Ich möchte herrn Fl. einen vorschlag machen: schicke doch einmal seine arbeit an einen französischen fachmann ı, dessen urteilsfähigkeit und neutralität über allen zweifel erhaben , an einen berufenen stilkritiker, sagen wir an Émile Faguet. Nun, er dann .....! Wenn sich, drittens, herr Fl. dadurch zu verteidigen ht, daß sein stil eben dem „umgangston“ angepaßt sei, so gereicht n auch dieser punkt nicht zur rechtfertigung. Ganz im gegenteil! an einerseits findet sich, worauf ich schon in meiner rezension gewiesen habe, bei Fl. die allernachlässigste umgangssprache dicht ben der gespreiztesten ausdrucksweise, was beweist, daß der verser eben für einheitlichkeit des stils kein gefühl hat, oder, was hrscheinlicher ist, daß er bei den einzelnen französischen redensarten h nicht darüber klar ist, welchem *genus dicendi* sie angehören; dererseits würde die bewußte wahl niedriger ausdrucksweise seitens es gebildeten autors, der für „gebildete“ schreibt, einen nichts niger als feinen geschmack bekunden. Soll denn der neusprachliche hrer sprechen oder gar schreiben, wie der „wenig gebildete“ sich sdrückt? Nichts ist für den ausländer schwieriger als eine imitation s sogenannten „umgangstons“ einer fremdsprache, nirgends greift er ichter fehl, und nirgends wirkt er lächerlicher, wenn ihm dabei schon nmal ein irrtum unterläuft. Der richtige, stilgerechte gebrauch rade der umgangssprache setzt eine vollständige beherrschung des lioms voraus, wie sie nur der nationale haben kann, und wie sie sich i dem ausländer beinahe nie findet. Nur ein ganz fein entwickeltes, lbständig urteilendes sprachgefühl kann den eindruck, das „gewicht“ ler, unter umständen, die notwendigkeit eines ins familiäre hinüberielenden ausdrucks abwägen.

Will nun herr Fl., daß ich nochmals auf die von mir bereits als rachlich anfechtbar bezeichneten punkte zurückkomme? Abgesehen elleicht von seinem «*vieux métier*», das in dem vom autor nunmehr ugelegten sinn — der jedoch aus dem texte nicht deutlich zu kennen war — sprachlich allerdings korrekt wäre, wiederhole ich mmarisch kurz nochmals:

In *saint crépin* ist *crépin* als nomen appellativum absolut klein schreiben.

Se ressembler comme un œuf à l'autre IST germanismus. Jeder ›ildete franzose, dem es um idiomatischen ausdruck zu tun ist, mmt daran anstoß. (Nebenbei bemerkt, könnte man auch nicht sagen:

comme une feuille à UNE *autre*, wie es Fl. in seiner „erwiderung" vorschlägt, sondern höchstens: *comme une feuille à* L'*autre*. — O dieses französische!)

On aime à se donner ist die im guten litterarischen französisch allein mögliche wendung.

D'Henri ist nachlässige form der umgangssprache; im schriftfranzösischen nur *de Henri*.

De village à village ist absolut, dreimal absolut unmöglich.

Un seul mot de picard ist das allein richtige; *un seul mot picard* ist für den franzosen wohl verständlich, aber auch vollständig ungewöhnlich und ist nicht idiomatisch. Im übrigen cf. oben.

Parce que ist germanismus; hier nur *comme* möglich.

Die berühmte *grosse légume*, die Fl. selbst als ausdrucksweise „wenig gebildeter" zugibt, richtet sich von selbst.

Indikativ *défend* statt konjunktiv *défende* ist absolut gegen den französischen sprachgeist. Unterschied zwischen *au tombeau* und *sur le tombeau*? *Parbleu! Au tombeau* = *an* dem grabe, *sur le tombeau* = *auf* dem grabe.

An all dem ist absolut nichts zu rütteln und zu deuteln!

Gerne wird ernstes streben anerkannt. Hohe achtung vor dem neusprachlichen lehrer, der neben seiner oft aufreibenden berufstätigkeit noch zeit und spannkraft für private arbeit findet! Er ist den besten zuzuzählen. Also hierin wollte die kritik herrn Flemming wahrlich nicht zu nahe treten. Nur sollte man in gewissen fällen die fachpresse aus dem spiel lassen oder doch gegebenen falles ein auf grund ernster und gewissenhafter prüfung gefälltes urteil schweigend, vielleicht auch dankbar hinnehmen.

Bad Dürkheim (Pfalz). LUDWIG GEYER.

ZUR ÜBERSETZUNGSFRAGE.

A. de Vigny sagt im *Journal d'un Poète* 1842 (*De l'éducation universitaire*): *Rien de plus niais que la routine des classes, du latin et du grec pour tous. Les œuvres anciennes sont excellentes pour former le style. Or qui a* BESOIN *avant tout d'un style? — Ceux qui doivent être professeurs, rhéteurs, ou, par hasard, très grands écrivains éloquents, ou, par un hasard plus grand encore, poètes.*

Mais la majorité de la nation a besoin d'éducation PROFESSIONNELLE *et* SPÉCIALE.

A. de Vigny, *Stello*, chap. XV:

Traduisez cette lettre, Docteur, dans la langue de nos pères, et tâchez que je ne sente pas trop les angoisses, les bégayements et les anicroches des traducteurs, qui fait que l'on croit marcher avec eux dans la terre labourée à la poursuite d'un lièvre, emportant sur ses guêtres dix livres de boue.

F. D.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

AND XII. NOVEMBER 1904. Heft 7.

DIE LITTERARISCHE, POLITISCHE UND WIRT- :HAFTLICHE KULTUR DER FRANZOSEN IN DER LEKTÜRE UND IM FREIEN SACHUNTERRICHT.

I. *Die kulturschöpfungen.*

Der sachunterricht in der französischen stunde hat sich e jeder andere unterricht zunächst nach den subjektiven dürfnissen der seele unserer deutschen schuljugend einzu- :hten, in zweiter linie aber ist ein gemeinsamer, objektiver erbegriff nötig, ein mittelpunkt, von dem aus systematisch id einheitlich gearbeitet werden kann, und in dem sich die beit zusammenfassen läßt; und dieser oberbegriff kann nicht it ein anderer sein, als der begriff *volksbild* oder *volkskultur*.

Der begriff volkskultur stellt nicht minder wie der begriff :r schülerseele bestimmte anforderungen an wahl, behandlung ıd anordnung des stoffes. Er verbietet die einseitigkeit einer offwahl, die sich mit der litteratur begnügt, und verlangt, ıß die dreiteilung, die in dem begriff kultur liegt: ideale ıltur in wissenschaft, kunst und litteratur, politisch-formende ıltur in staat und gesellschaft, reale kultur in handel und erkehr, in industrie und technik — maßgebend wird auch ir den sachunterricht in der fremden sprache. Die kultur ines lebendigen volkes läßt sich nicht einseitig litterarisch assen, sie umfaßt neben der litteratur große, gleichberechtigte ebensgebiete, die nicht kurzerhand ausgeschlossen werden lürfen.

Durch den versuch einer gleichmäßigen behandlung der drei großen kulturgebiete kann man aber andererseits zu einer

vielseitigkeit der arbeit veranlaßt werden, die nicht minder unrätlich ist wie die litterarische einseitigkeit, und die sich aus äußeren und inneren gründen, mangel an zeit, fehlen des schulmäßigen charakters am objekt von vornherein verbietet. So zwingt der begriff der volkskultur, sobald man ihn in schulmäßige form fassen will, zu einer auswahl: nur die für das volksbild charakteristischsten kulturgebilde, nur die für die schülerseele wertvollsten stoffe kommen in betracht. Das sind aber, um es mit kurzem wort zu sagen, zwei begriffsgruppen, die *kulturschöpfungen* und das, was man kurz *kulturgrundlagen* nennen kann.

Die kulturschöpfung ist, wie die kultur selbst, sache und form: die sachliche schulmäßige schöpfung ist das *kunstwerk*, die formale schöpfung der *organismus*. Es gibt kunstwerke auf verschiedenem gebiet: für die schüler kommt das *litterarische* gewiß und das *technische* kunstwerk vielleicht in betracht. Es gibt organisationen überall in der kulturwelt, für die schule handelt es sich um die wichtigen *staatlichen* organismen, zu denen hier die *sozialen* mitgerechnet werden sollen, und um die großen *wirtschaftlichen* bildungen. Demnach würde also im französischen sachunterricht die ideale volkskultur der franzosen durch das litterarische kunstwerk vertreten sein, die politische durch die staatlichen und sozialen organisationen, während für die reale kultur zwei möglichkeiten offen stehen: das technische kunstwerk und der wirtschaftliche organismus. Diese vier kulturschöpfungen, das litterarische und technische kunstwerk, der politische und wirtschaftliche organismus beruhen auf gewissen örtlichen, zeitlichen und persönlichen grundlagen und gewissen handlungen, ohne die sie unverständlich sind, so daß der sachunterricht an zweiter stelle sich mit *ortsbildern*, *zeitbildern*, *menschenbildern* und *handlungen* zu beschäftigen hat, die nicht minder wichtig sind und nicht minder zum schulmäßigen begriff der kultur gehören wie die kulturschöpfungen.

Über die wichtigkeit dieser acht begriffsgruppen vom standpunkte des volksbildes aus muß man sich klar werden.

Es ist kaum nötig, auf die wichtigkeit des *litterarischen kunstwerkes* für volksbild und schülerseele hinzuweisen. Das

traditionell anerkannt und wird von niemand bestritten.
er auch die großen *organismen* sind unentbehrlich. Sie
timmen das leben des einzelnen menschen: tagewerk,
lungsgang, lebenslauf, soziale und wirtschaftliche geltung,
l sie formen das leben der völker. Ohne den begriff des
itischen und *wirtschaftlichen organismus* gibt es kein ver-
ıdnis der modernen welt: das große kulturleben der völker
eben das leben seiner großen organismen. Diese organismen
l die kunstwerke sind die vollendetsten kulturgebilde, die
ionalsten, für den volksgeist charakteristischsten bildungen
l die psychologisch wertvollsten, die die edelsten bildungs-
ffe enthalten.

Auch das *technische kunstwerk*, die schöpfung der realen
eit, sollte nicht fehlen. Die dichtung soll nach G. Frey-
s meinung das volk bei seiner arbeit aufsuchen. Das gilt
den unterricht nicht minder. Ohne die reale kultur kommt
volksbild zu kurz und die schülerseele auch. Das ist ein
zicht auf wichtige psychologische bildungsstoffe nicht nur
ellektueller, sondern auch ethischer art.

In dem schulmäßigen charakter dieser vier begriffe ist
ilich ein unterschied. Der begriff des organismus ist
werer als der des kunstwerks. Nicht nur, weil sich in der
handlung des litterarischen kunstwerks die arbeit mehr in
ı bahnen gewohnter unterrichtlicher tradition bewegt, nicht
r, weil im drama, im gedicht, in der erzählung dem schüler
konkrete „lehrstück“ vor augen liegt, das bei der wirt-
aftlichen und politischen organisation fehlt, nicht nur, weil
dem bildungsgang unserer lehrer der mangel der erfahrung
l des wissens in politischen und wirtschaftlichen dingen
ßer ist als in litterarischen, nicht nur, weil hier die gefahr
fertig übernommenen urteils und der subjektiven färbung
ıer liegt als dort, sondern weil der begriff an sich schwerer
fassen ist. Das kunstwerk ist etwas konkretes, sichtbares,
itives, das werk des einzelnen mannes, leichter übersehbar
l analysirbar. Der organismus ist etwas abstraktes, sichtbar
r in seinen menschlichen trägern, in den ortsbildern, die er
h geschaffen hat, in den handlungen, in denen er läuft, das
meinsame werk vieler, schwer übersehbar, schwer analysirbar,

selbst mehr form als sache und deshalb schwer in feste, litterarische oder unterrichtliche form zu fassen. Eine schulmäßige behandlung aber auch dieser lebendigen gegenwartsbegriffe ist möglich, wenn man auf die konkreten grundlagen zurückgeht. Die höchste kunst ist in ihren grundlagen einfach und leicht, und auch der vollendetste und komplizirteste organismus wird in seinen „grundlagen" klar und verständlich.

Diese *„grundlagen"* sind für die sachliche arbeit unerläßliche begriffe, nicht minder wichtig wie die schöpfungen der kultur und vielleicht noch schulmäßiger als diese. Wie es ohne den begriff organismus und kunstwerk kein verständnis des realen und idealen volksbildes gibt, so gibt es ohne klarheit über ort, zeit, handlung und menschenbild kein verständnis des organismus und des kunstwerks. Ohne sie ist weder ein kunstwerk zu verstehen, noch ein organismus zu fassen. Ohne sie ist aber auch das volksbild nicht zu zeichnen und der stoff an gedanken, gefühlen und willensvorgängen in der seele des schülers nicht zu einem einheitlichen gewebe zu verweben. Erst durch diese vier begriffe ist ein festes einfügen der kunstwerke und organismen in den rahmen des volksbildes möglich. Eine direkte arbeit vom kunstwerk und organismus zum volksbild gibt es nicht, sie muß immer erst durch menschenbild, handlung, zeitbild und ortsbild hindurch. Darin liegt der ungeheure wert dieser vier begriffe auch für die formale behandlung.

Die vielseitigkeit, die in dem begriff volkskultur liegt, trägt die gefahr in sich, zu einer vielseitigkeit der unterrichtlichen *form* zu verleiten. Das ist zu vermeiden. Die rücksicht auf die reale kultur darf nicht etwa bis zum experiment oder zur analyse oder zu ähnlichen dingen führen, die in die physik und chemie, aber nicht zum sprachunterricht gehören. Andererseits darf freilich die rücksicht auf das lateinische und griechische vorbild auch nicht zur einseitigkeit in der sprachlichen form werden. Die tote sprache kann sich mit der form des lesens begnügen. In den unterricht der lebendigen fremdsprache gehören zwei formen, nicht nur das *lesen* und *schreiben* die indessen auch hier ihres besseren schulmäßigen charakter wegen an erster stelle stehen, sondern auch das *sprechen*, da

rkliche freie, nicht nur im dienst der lektüre stehende rechen, und das *hören*. Das ist nicht bloß eine sprachliche rderung, sondern auch eine sachliche konsequenz aus dem griff volksbild. Die zweite form ist weder für das lateinische id griechische, noch in dieser weise für das deutsche nötig, eil es sich weder hier noch dort um das lebendige bild eines emden volkes handelt. Für das französische und englische aber it jede dieser zwei formen innerhalb des volksbildes ihr durch ie natur der sache bestimmtes feld. Die zweiteilung der ihaltlichen arbeit an organismus und kunstwerk steht in ganz estimmter beziehung zur zweiteilung der formalen arbeit. as *litterarische kunstwerk* verlangt für sich die form des *lesens*, ie interpretation. Der *politische organismus*, der sich in der eschichtschreibung und in der politischen beredsamkeit eine elbständige schulmäßige litteraturform geschaffen hat, ist teils us der *lektüre* zu gewinnen, teils durch einen *freien sachunterricht* in der fremden sprache an den schüler heranzubringen.)er *wirtschaftliche organismus* und das *technische kunstwerk*, lie nur schwer in eine dem sprachunterricht entsprechende ektüreform gebunden werden können, sind im wesentlichen uf den *freien unterricht* angewiesen.

Danach müßte also neben der lektüre ein freier unterricht hergehen, der in den oberen klassen bestimmte wirtschaftliche und politische begriffe abwechselnd in den mittelpunkt stellt, zuweilen in der form einer besprechung, zuweilen in der form eines kleinen referats durch den lehrer, zuweilen in der form eines diktats, jedenfalls in längerer, zusammenhängender, systematischer, gemeinsamer arbeit, die eine behandlung nach allen seiten ermöglicht.

Es sind nun nach dieser abschweifung in das formale gebiet die kulturbegriffe zu betrachten, deren erarbeitung dem sachunterricht obliegt, und die aufgaben festzustellen, die sich aus dem litterarischen und technischen kunstwerk, aus dem politischen und wirtschaftlichen organismus für die lektüre und den freien sachunterricht ergeben.

Als die eigentliche schulmäßige kulturschöpfung, als das hauptobjekt der arbeit auch im neusprachlichen unterricht ist das *litterarische kunstwerk* bezeichnet worden. Das ist eine

selbstverständlichkeit, vom standpunkt der schülerseele wie vom standpunkt des volksbildes aus, die eines beweises nicht bedarf.

Nur am kunstwerk läßt sich erreichen, was wir im tiefsten und umfassendsten sinne „lesen lernen“ nennen. Die dichtung ist der klarste quell nationaler bildung, die schönste blüte der volkskultur, die reichste schatzkammer der gedanken, der gefühle, der ethik. Der dichter ist der untrüglichste dolmetsch der volksseele. Es ist keine not, von der berechtigung dieses unterrichtsstoffes zu reden.

Um so wichtiger ist die entscheidung im einzelnen fall. Was ist unter der fülle der litterarischen kunstwerke das geeignetste? Welches sind die schriftsteller, die wir brauchen? Eine theoretische erörterung darüber, welche werke der französischen litteratur vom standpunkte der kunst aus klassisch, vom standpunkte des unterrichts aus schulmäßig zu nennen sind, gehört nicht hierher. Einzelne namen zu nennen, aus der eigenen klassenlektüre die bewährten heraussuchen, hieße die subjektivität, die bei solchen erörterungen an sich unvermeidlich ist, zu weit treiben und ist unnötig, weil jeder lehrer auf diesem feld seine eigenen erfahrungen hat. Es handelt sich also nur darum, sich über die grundsätze in der wahl der schriftstellerlektüre klar zu werden.

Man könnte zu diesem zweck beim lehrer des deutschen anfragen, was er bei seinem unterricht für notwendig hält, oder den klassischen sprachunterricht zu rate ziehen, oder die französischen lehrpläne aufschlagen, um zu sehen, was die staatlichen verfügungen dort für den muttersprachlichen unterricht der französischen jugend als geistige nahrung aussuchen. Weder das eine noch das andere würde den anforderungen unseres französischen sachunterrichts genau entsprechen, weil es sich weder in unserm deutschen, noch in unserm klassischen, noch im muttersprachlichen unterricht der franzosen darum handelt, das volksbild eines lebendigen, fremden volkes zu zeichnen. Dafür kommt nur noch der englische unterricht in betracht. Für diesen wie für den französischen gelten eben die besonderen gesichtspunkte, die sich aus dem begriff volksbild ergeben. Was am meisten material für das volksbild

ert, was der psychologie der jugend am meisten entspricht, volksmäßigste und schulmäßigste, ist zu wählen. Von sem standpunkt aus läßt sich, wenn auch nicht eine überstimmung in der wahl der einzelnen schriftsteller, so doch lleicht eine solche über die im unterricht zu verwendenden erarischen formen erzielen.

Danach kämen vier gruppen von dichtwerken in betracht, in einem typischen vertreter in jedem lehrgang zu lesen ideal der litterarischen vollständigkeit wäre: die *lyrik* ranger und Victor Hugo), das *klassische drama* (Molière und cine), das *moderne lustspiel* (Sandeau) und die *erzählungstüre* in dem reichtum ihrer vertreter als sammlung kleiner ählungen oder als größere novelle, in der vielseitigkeit er spielarten: das zeitbild aus dem jahre 1813 und 1870, autobiographische menschenbild (Daudet), das bild aus n kleinen volksleben, das nach allen teilen Frankreichs rt, die alle nach dieser oder jener seite das in der französchen schulmäßigen litteratur fehlende epos vertreten müssen.

Diese vier litterarischen gattungen genügen, um die notndigen litterarischen begriffe, d. h. eben die litterarischen lturschöpfungen, die vertreter der idealen kultur, zur anauung zu bringen. Alle anderen litterarischen formen lten hinter ihnen zurücktreten, einerlei ob sie in unserem ssischen oder deutschen oder im muttersprachlichen unterht der franzosen für geeigneter stoff gehalten werden. Wir lten die litteraturgeschichte, die *ars poetica* als lektürestoff, *critique littéraire*, die kunstgeschichtliche und sprachgeschichthe abhandlung ebenso verbannen, wie die philosophie und wissenschaftliche prosa, nicht, um damit einen *index librorum ohibitorum* zu schaffen, nicht, weil damit dem wert dieser teraturformen an sich irgendwie zu nahe getreten werden l, sondern weil das die praktische konsequenz der anschauung , die nur das litterarische kunstwerk, die dichtung, als den rtreter der idealen kultur im volksbild des unterrichts beichten will, damit für die anderen kulturgebiete, für das litische und das wirtschaftliche, noch raum bleibt.

An zweiter stelle steht neben der litterarischen die *polihe kultur*. Es gibt einige politische begriffe, ohne deren

verständnis die lektüre einer anzahl unserer traditionellen schulschriftsteller, und vielleicht der besten, unmöglich ist. Es sind eben die begriffe der politischen und sozialen organismen, die als die schulmäßigen kulturschöpfungen der politischen kultur gelten können, wie die dichtformen als die schulmäßigen schöpfungen der idealen kultur. Das ideal der vollständigkeit, für jeden dieser begriffe einen besonderen litterarischen vertreter zu haben, wie oben für jede dichtform einen, ist freilich nicht zu verwirklichen. Es lassen sich hier nur ganz wenige systematisch behandeln. Dennoch ist eine zusammenstellung dieser begriffsgruppen lohnend, um zu sehen, was aus dieser begriffswelt überhaupt in den kreis der schulmäßigen behandlung paßt, und um einen maßstab für die auswahl zu gewinnen.

Der allgemeinste und umfassendste politische begriff ist der begriff *staat.* Das ist die komplizirte maschine, die das ganze räderwerk der großen kultur direkt oder indirekt in bewegung setzt oder hält, das umfangreiche gebäude, in dem alle anderen kulturkräfte wohnen, ein ebenso umfassender wie unübersichtlicher begriff. Darin liegt die schwierigkeit der schulmäßigen behandlung. Hier ist die gefahr, an der oberfläche zu bleiben, statt in das wesen einzudringen, namen und zahlen statt lebendiger bilder und fester begriffe zu geben, am größten.

Neben, unter und in diesem umfassenden staatlichen gebilde stehen andere organisationen, die nicht selbständig sind, sondern teile des großen staatlichen organismus, und die als solche in ihrer gesamtheit erst das große staatliche leben bilden:

der organismus der *gesetzgebung* (verfassung, volksvertretung, regirung), der organismus der *verwaltung* (zentral- und lokalbehörde, steuern, finanzen), der organismus des *rechts* (bürgerliches recht und strafrecht, polizei), das *heer*, der arm, die *flotte*, der panzer des staates.

Ihr volks- und schulmäßiger wert ist verschieden. Sie können aber alle in den mittelpunkt der sachlichen arbeit gestellt werden, wobei eine intensivere und konkretere behandlung, eine übersichtlichere und einheitlichere arbeit möglich ist, als bei dem allgemeinen begriff staat.

Neben diesen, dem staate direkt unterstehenden politischen organismen kommen die autonomen politischen körperschaften,

: der kompetenz des staates erst in weiterem sinne unter-
:hen, für die französische kultur weniger in betracht. Die
meinde, die in unserm deutschen politischen leben hierher
hören würde, ist dort ein direktes glied der staatlichen ver-
altung, und die organisation der kirche steht dem sprach-
terricht ferner. Die großen verkehrsorganisationen aber,
senbahn und post, die bei uns sehr wesentlich zum staat
shören, sind im französischen volksbild wie die organisation
es versicherungswesens ganz in das gebiet der wirtschaft-
ichen kultur zu verweisen.

Selbständigen wert neben der organisation des staates hat
ie organisation der *gesellschaft*, die in der geschichtlichen
ranzösischen kultur, z. b. in der revolutionszeit, die größte
olle spielt. Hier bietet sich die möglichkeit, den begriff
ntweder in seiner gesamtheit in den mittelpunkt zu
tellen, oder aber eine von den großen historischen und
odernen sozialen gruppen, den bürger, den bauer, den adel,
en arbeiter, oder noch enger eine reihe bilder aus dem
modernen berufsleben zu geben.

Weniger als diese großen politischen und sozialen organismen
können für die schule die vergänglichen schöpfungen des
öffentlichen lebens, die freieste form der politischen organisation,
as parteiwesen und das vereinswesen, in betracht kommen,
weil sie zu vergänglich, zu flüchtig, zu sehr schöpfungen des
ages sind, weil ihre behandlung sich mit der objektivität der
:hule nicht vereinigen läßt, und aus anderen gründen, die
ner erörterung nicht bedürfen.

Das sind die wichtigsten begriffe. Eine möglichkeit, diese
auptbegriffe der politischen kultur im unterricht herauszu-
beiten, bietet zuerst die *lektüre*, und zwar die lektüre des
storikers und der politischen beredsamkeit, die ja auch in
en klassischen sprachen denselben dienst leisten müssen.

Bei dieser lektüre muß die sachliche arbeit auf die poli-
sche kultur gehen. Wie aus der dichtung die begriffe der
etik, so müssen hier die politischen begriffe, eine „bürger-
unde“ im kleinen gewonnen werden; wie dort die schul-
äßigen schöpfungen der idealen, so müssen hier die schul-
äßigen schöpfungen der politischen kultur den mittelpunkt

der sachlichen arbeit bilden. In dem reichtum der französisc geschichtschreibung, selbst in dem engeren kreis der scl lektüre, finden sich für jede der genannten politischen begri gruppen vertretung und unterlage. Es handelt sich da natürlich nur um die oberen klassen. In den unteren tre auch in der geschichtschreibung die kulturgrundlagen, zeitbild, das ortsbild, die handlung, das menschenbild, vor kulturschöpfung, vor den politischen organismus in den vord grund. Unter den historikern der oberen klassen aber sind die politischen begriffe staat, verwaltung, gesetzgebung, re vor allen Taine, Guizot, Mignet und die redner zu nenn für das soziale bild der vergangenheit neben fast allen schri stellern der revolutionszeit besonders Taine und Gui für das heerwesen die vertreter der großen kriegsgeschich Thiers, Ségur, Lanfrey.

So reiche ausbeute diese schulmäßige französische geschic schreibung und politische beredsamkeit für die politisch kulturbegriffe geben, so sind sie doch nicht ausreichend. handelt sich in dieser litteratur um die historische entwic lung dieser begriffe, nicht um die anschauung des lebendi politischen organismus. Deshalb sollte ein besonderer fr *sachunterricht* der lektüre als ergänzung und gegenstück seite treten, der dem lebendigen organismus der gegenw gilt, indem er sich an die lektüre anschließt aber selbstän neben sie tritt.

Die aufgabe dieser arbeit ist bescheiden. Es handelt s nicht darum, reichstagsabgeordnete und parteiführer oder p tische beamte und redner zu bilden, sondern zunächst dar die begriffe der lektüre verständlich zu machen, daß das le nicht beim wort stehen bleibt, sondern zum begriff wird. selbständige wert der arbeit liegt darin, die aus der lekt erarbeiteten begriffe an die gegenwart heranzuführen, sie formalem und inhaltlichem gegenwartsgehalt zu füllen und da auf der einen seite ihren allgemeinen kulturgehalt und der anderen ihren national-französischen charakter klar legen. Wenn dieser sachunterricht außerdem hier da den blick des schülers auf die deutschen verhältnisse öf und den anschluß findet zwischen den begriffen der fra

hen lektüre und dem begriff, den der schüler aus eigener
ihrung, aus der englischen, lateinischen und griechischen
türe, aus der geschichte, geographie und kirchengeschichte,
on in sich trägt, so hat er alles getan, um die arbeit
ht persönlich, konkret und aktuell zu machen.

Dazu gehört natürlich eine beträchtliche arbeit der häus-
ben vorbereitung für den lehrer, nicht nur nach der sprach-
ken, sondern auch nach der sachlichen seite. Ein wie reiches
d hier für die gegenwartsarbeit offen liegt, wie selbständig
aufgabe des freien unterrichts neben dem historiker ist,
gt ein flüchtiger blick von den begriffen, wie sie die klassen-
türe bietet, auf die entwickelung, die dieselbe im politischen
l sozialen leben der gegenwart genommen haben.

In der lektüre findet sich nur das historische bild der
ellschaft, die drei alten stände, nichts von der arbeiter-
vegung der modernen gesellschaft, nichts von der bunten
nnigfaltigkeit des modernen berufslebens.

In der geschichtschreibung tritt dem schüler hauptsäch-
h der alte staat, der mittelalterliche lehnstaat, die entwicke-
ng der staatsidee von Franz I. bis Heinrich IV. und Richelieu,
s königtum Ludwigs XIV., das *ancien régime* vor der revo-
ion entgegen. Dazu kommt der staatsbegriff der revolution
d Napoleons I., aber nichts von der modernen entwickelung
r staatsidee im 19. jh., die zum heutigen staat der franzosen
führt hat, der doch immerhin in seiner praxis ganz etwas
ders ist als die theorie der revolution. In der kriegsgeschichte
rt man von den ruhmestaten des französischen heeres, aber
hts von der heutigen organisation und der modernen technik
heer- und flottenwesen. Nirgends findet sich etwas von
n politischen aufgaben des heutigen Frankreich, nichts von
n erfolgen und mißerfolgen der kolonialen politik, nichts
n ihren kriegen und der kulturarbeit dieser bewegung. Das
d doch dinge, die auch für das elementare verständnis der
dernen französischen kultur nicht zu entbehren sind.

Aber nicht nur ein großer umfang lebendigen gegenwarts-
sens, sondern auch ein freierer, nationaler takt gehört zu
sem teil der arbeit. Den verlangt die ethische behandlung,
von der verstandesmäßigen nicht zu trennen ist. Unsere

schüler sind deutsche, und wir sind deutsche, und denken nicht daran, den standpunkt einzunehmen, den z. b. die französische offizielle schullitteratur der staatsform der republik in ihren politischen einrichtungen gegenüber zur schau trägt. Hier kommt es darauf an, den allgemeinen kulturwert dieser begriffe und ihre spezielle französische ausprägung in der rechten weise auseinanderzuhalten, das begriffliche verständnis aus dem stoff gewinnen, die ethische abschätzung aber nicht dem stoffe, sondern der eigenen persönlichkeit zu entnehmen. Dieser einfluß der eigenen persönlichkeit darf freilich anderseits nicht so weit führen, parteiansichten in den stoff hineinzutragen. Das läßt sich dem politischen kulturleben des fremden volkes gegenüber leichter vermeiden als beim eigenen, aber es verlangt doch neben dem nationalen auch politischen takt.

Das sind die mühen und die gefahren bei der arbeit. Auf der anderen seite macht sie viele freude und bringt für schüler und lehrer reichen lohn.

In dem bemühen, das große, flutende gegenwartsleben, das sich in die enge form eines schulmäßigen litteraturwerkes kaum hineinfassen läßt, auf eine einfache schulmäßige form zu bringen, liegt eine große, anregende kraft. Man lernt die handlungen des politischen gegenwartslebens miterleben; die menschen, die daran mitwirken, bleiben nicht bloße namen, die orte, die schauplätze dieses lebens, werden lebendige anschauung, das bild der eigenen zeit gewinnt form und farbe. Und aus alledem hebt sich nun der lebendige begriff der politischen kulturkräfte und kulturschöpfungen, so daß er sich aus der eigenen seele auch anderen mitteilen läßt. Das ist der einzige weg, den begriff des politischen organismus, ohne selbst mitten in der organisation drin zu stehen und sie am eigenen leibe zu erleben, indirekt zu erleben, die einzige möglichkeit, ihn auch andern mitteilen zu können. Weder aus dem historiker, noch aus der politischen beredsamkeit läßt sich das erreichen.

An hülfsmitteln fehlt es für diese arbeit nicht. Wir wollen nicht für jede einzelne begriffsgruppe die in betracht kommende litteratur zusammenstellen. Jede der politischen

ipfungen hat sich eine besondere litteratur geschaffen. ondere dienste kann die tagespresse leisten, die sich nicht auf partei-, vereins- und versammlungsberichte beschränkt, lern auch die entwickelung der politischen institutionen nerksam verfolgt und zuweilen ein gutes bild der heutigen ellschaft und aus dem modernen berufsleben gibt, meist in chickter, sprachlich und stilistisch vorbildlicher form. laktisch zurechtgelegte vorarbeit liefert die französische ullitteratur, die lehrbücher der bürgerkunde, geschichtliche l geographische lehrbücher, die sich durch die einfache l schulmäßige sprache und darstellung auszeichnen. Zuweilen d man auch vorsichtig auf die eigentlichen „quellen" zurückien, auf den wortlaut der verfassung, des gesetzbuches. r lehrer und schüler eine gute hülfe sind auch die mannighen schulausgaben unserer deutschen buchhandlungen, die ı auch auf diesem gebiete beständig mehren.

Die eigenen versuche, die in dieser richtung unternommen rden sind, sind nicht gleichmäßig zu beurteilen. Einige ben sich als verfehlt erwiesen. Wenn man die politische eszeitung als quelle mitbenutzt, liegt die gefahr nahe, die rliebe für das sensationelle, aufsehen erregende, womit die tung dem geschmack des publikums entgegenkommt, und ja auch dem charakter der jugend entspricht, auf die ffwahl zu übertragen. Das ist falsch. Daß es wenig inneren rt hat, ein attentat zu behandeln, oder des letzten französchen präsidenten tod und leichenbegängnis, oder den französchen anteil am Chinafeldzug usw., ergibt sich bald. Es ndelt sich bei diesem unterricht nicht um tagesfragen und uigkeiten, deren behandlung wohl sprachlichen und stilistihen wert haben kann, aber ohne sachlichen wert ist. Die beit soll keine periodische *chronique politique,* nicht das sein, s die zeitungen unter *Nouvelles du jour* rubriziren, es handelt h nur um allgemeine positive und dauernde kulturwerte.

Solche stehen in frage, wenn man z. b. eine wichtige rlamentsverhandlung für die schule zurechtlegt, oder eine hlbewegung (eine lokale pariser oder eine allgemeine) in en mannigfachen stadien genau von anfang bis zu ende folgt und zusammenstellt, oder einen prozeß verfolgt, nicht

der sensation wegen, sondern um am konkreten fall die form des verfassungslebens, des rechtslebens, kennen zu lernen. Es ist möglich, den hier naheliegenden einwänden durch die art der behandlung die spitze abzubrechen, und der anschluß an die lektüre ergibt sich nicht selten, besonders wenn man einen schriftsteller der revolutionszeit liest.

Positive ergebnisse ließen sich auch erzielen bei einer besprechung der französischen verwaltung und des steuerwesens im anschluß an Taine nach dem französischen schulbuch von Paul Bert, und bei dem versuch, das politische gemeindeleben der stadt Paris begrifflich zu fassen, im anschluß an die darstellungen der stadt Paris in der Rengerschen und Klasingschen sammlung.

Nicht minder dankbar ist es, die organisation und technik des heutigen heerwesens zu behandeln, wozu die lektüre der kriegsgeschichte sowie die novellistik aus dem jahre 1870 mannigfachen anlaß gibt. Am dankenswertesten ist es aber gewesen die flotte und die koloniale politik des heutigen Frankreich in den kreis der betrachtung zu ziehen, wozu Daudet, der den schüler nach Algier, und Loti, der ihn in das französische China führt, erwünschten anlaß boten.

Es ist ein reiches feld lohnender und anregender arbeit für lehrer und schüler, nur darf man nicht den ehrgeiz haben, sich damit im druck verewigt zu sehen. Das sind wechselnde und fließende dinge. Wenn nach einigen jahren dieselbe frage wieder einmal an die reihe kommt, leistet die vorarbeit früherer zusammenstellung schätzenswerte dienste. Aber sie kann nicht unverändert bleiben, weil sich in der sache selbst inzwischen so vielerlei geändert hat.

Damit sind wir mit der politischen kultur zu ende. In ihrem kulturwert den andern beiden gleich, in ihrer schulmäßigen verwendbarkeit sowohl hinter dem kunstwerk der idealen wie hinter dem organismus der politischen zurückstehend, bietet sich die *reale kultur*, die *arbeit* des französischen volkes, an dritter stelle als gegenstand des sachunterrichts. Es sind auch hier die begriffsgruppen festzustellen, deren erarbeitung für das volksbild erwünscht, für ein inneres verständnis der lektüre förderlich ist, um danach die auswahl

…sen zu treffen, was etwa kursorisch gelesen oder in der …m des freien unterrichts behandelt werden kann. Die …litischen kulturbegriffe sind wesentlich formbegriffe, die reale …ltur ist teils als form, als *wirtschaftliche organisation*, teils als …höpfung, als *technisches kunstwerk*, zu behandeln. Die wirt…haftlichen organisationen sind nicht so festgefügte gebilde … die politischen, die technischen kunstwerke sind einseitiger …d minder für den sprachunterricht geeignet wie die litte…rischen: dennoch können beide mittelpunkt für die sachliche …beit werden.

So kann man, um mit dem weitesten arbeitsfeld zu be…nen, die abstrakten begriffe der großen realen kultur, *handel*, …*dustrie*, *technik* oder *verkehr*, in den mittelpunkt stellen. Hier … das bedenken, daß man an der oberfläche bleibt, statt das …sen dieser großen formen der nationalen arbeit zu fassen, … nicht minder umfassende, komplizirte und schwere begriffe …d, wie auf politischem gebiet die begriffswelt des staates, …ß man sich auf namen und zahlen beschränkt, statt lebendige …der und wirkliche begriffsinhalte zu geben.

Das gebiet wird enger, die behandlung gründlicher, wenn …n sich auf *eine* wichtige nationale industrie, auf *einen* zweig …s handels beschränkt, wozu sich die mannigfaltigste möglich…eit bietet. Hier ist die gewähr größer, vom wort zur sache, …n der oberfläche in die tiefe der geschichtlichen entwicke…g, in das verständnis des allgemeinen kulturwerts und des …tionalen charakters einzudringen.

Noch enger würde der kreis werden, wenn man ein be…mmtes industriewerk, z. b. eins von den großen stahl- und …enwerken, ein großes handelshaus, einen bestimmten hafen, … bergwerk, eine eisenbahnanlage, eine postanlage, eine schiff…rtslinie als welt für sich behandeln wollte, entweder ein …klich bestehendes aus den großen industrie- und handels…tren oder ein ideelles, typisches: beides ein mittelding …ischen wirtschaftlicher organisation und technischem kunst…rk, wobei im einen falle die schwierigkeit vorliegt, die …tige litteratur zu bekommen und die gefahr besteht, das …rsönliche, vergängliche, individuelle zu sehr in den vorder…und zu schieben, im andern falle das bedenken vorliegt, das

allgemeine, typische zu wenig konkret und persönlich, zu farblos und unlebendig zu machen.

Eine weitere möglichkeit ist auch hier, von der stadt Paris auszugehen und ein bild von dem wirtschaftlichen leben dieses alle zweige der wirtschaftlichen kultur Frankreichs beherrschenden gemeinwesens zu geben.

Andere wirtschaftliche organisationsformen, die des kapitals, börse, banken, aktiengesellschaften, syndikate liegen z. t. als vergängliche tageserscheinungen, z. t. als anderweit ungeeignet aus ähnlichen gründen wie das vereins- und parteiwesen auf politischem gebiet, dem sachunterricht ferner, so wichtig diese formen an sich für das verständnis des großen wirtschaftlichen volkslebens sind. Eine ausnahme könnte das versicherungswesen machen, das auch in den früheren lehrplänen der französischen schulen genannt ist, vielleicht auch die großen verkehrsgesellschaften, eisenbahnen und schiffahrtslinien, vielleicht auch eine von den wichtigeren kolonialen erwerbsgesellschaften.

Eine andere art unterrichtlicher einheit ist zu schaffen, wenn man vom technischen kunstwerk ausgeht und von hier aus ein bild des realen französischen kulturlebens zeichnet, wobei man freilich nicht auf technische einzelheiten eingehen, sondern immer die großen kulturzusammenhänge im auge behalten muß.

Wie verhält sich zu diesen wirtschaftlichen begriffen die *lektüre?*

Bei der gewaltigen bedeutung, die die arbeit im modernen kulturleben in Frankreich wie überall einnimmt, ist es selbstverständlich, daß die realen kulturkräfte auch in der dichtung sich widerspiegeln, nicht minder wie die politischen. Überall finden sich ihre spuren, nicht nur in der erzählung, sondern bis in die lyrik hinein. In der geschichtschreibung ist die rolle, die sie spielen, natürlich noch größer (Colbert, revolution).

Direkter gegenstand der arbeit aber sind diese begriffe in *der* litteraturform, die sich diese kräfte eigens geschaffen haben, in den technischen und wirtschaftlichen schriften. Wir haben oben die reale kultur dem freien sachunterricht vorbehalten und damit diese stoffe aus der systematischen lektüre

sgeschaltet, nicht etwa, weil es dieser form der französischen
teratur an vorzügen fehlt — im gegenteil, gerade in der
nkreten darstellung realer kulturverhältnisse ist der franzose
eister, sondern weil in dem wesen dieser litteraturform etwas
gt, was sie weniger zur klassenlektüre geeignet macht als
ie schöne litteratur und die geschichtschreibung. Sie sind
icht so aus einem guß, es ist nicht eine welt für sich, es
nd keine kunstwerke in schulmäßigem sinne, keine einheit-
chen kulturschöpfungen wie die dichtungen, kein einheitliches
eitbild wie die geschichtschreibung. Es fehlt die harmonie
er grundlagen, die ein lesenlernen in allen seinen teilen er-
möglicht, die die analytische arbeit an der lektüre so vielseitig
nd fruchtbar macht, die in dem blick auf das ganze den
armonischen abschluß gibt. Zur kursorischen lektüre sie dem
chüler in die hand zu geben, ist selbstverständlich ebenso-
renig ausgeschlossen, wie ihre verwendung als grundlage für
lie häusliche arbeit, die auch der freie sachunterricht ver-
angt. Das gilt ebensowohl für die eigentliche technische und
virtschaftliche litteratur, die jetzt in mannigfacher ausgabe
ler schule zugänglich gemacht wird (Maigne, *Histoire de l'in-
lustrie;* Figuier; Pigeonneau, *Histoire du commerce*), als für die
ugendlitteratur der franzosen, die nach dieser Richtung geht
Bruno), als für die litteratur, die unter der firma „land und
eute“ eingang sucht, die topographischen schilderungen des
andes und die städtebilder von Paris, die sich z. t. recht gut
ls unterlage für reale kulturbegriffe eignen.

Aus diesen schriften läßt sich die notwendige technische
ınd wirtschaftliche belehrung (und damit der von den lehr-
länen verlangte technische wortschatz) gewinnen. Es ist aber
raglich, ob dies am besten auf dem wege direkter lektüre
der durch die vermittlung eines freien sachunterrichts zu
eschehen hat.

Meinem unterricht hat die hierher gehörige topographische
itteratur über Paris eine zeitlang als lektüre vorgelegen. Die
rfahrung damit hat bewiesen, daß man diese lektüre in der
at nicht in eine reihe mit der dichtung und geschicht-
chreibung stellen kann. Wohl aber hat sie sich, wie auch
ie eigentlich technische litteratur, so vorzüglich als hülfsmittel

für den freien sachunterricht bewährt, daß aus dieser erfahrung heraus die überzeugung entstehen konnte, man müsse gerade die reale kultur als die eigentliche domäne des freien sachunterrichts ansehen.

Wenn man das tut und die lektüre ganz fallen läßt, muß man sich freilich bewußt sein, daß bei einer solchen selbständigen stellung des *freien sachunterrichts* die aufgaben um so schwerer und verantwortungsvoller, die gefahren um so größer werden. Es kommt hier die versuchung hinzu, diesen teil des unterrichts, dem der unmittelbare anschluß an die lektüre fehlt, von dem übrigen loszulösen, und die schwierigkeit, daß man hier in mancher beziehung gewissermaßen der schriftsteller selbst ist. Darin aber gerade liegt die große anregende kraft, die freude an der eignen arbeit und der besondere lohn, der auf dem gebiete der wirtschaftlichen kultur nicht minder ausbleibt wie im politischen kulturleben.

Im übrigen sind die aufgaben dieselben wie bei der freien arbeit an den politischen begriffen. Auch die wirtschaftliche begriffswelt muß an die gegenwart herangeführt werden — und hier ist der unterschied zwischen dem heutigen begriff und dem der kulturgeschichte nicht minder groß wie bei der politischen und sozialen kultur — sie muß in ihrem französischen gepräge und in ihrem allgemeinen kulturwert begriffen werden, auch hier muß die beziehung zu deutschen verhältnissen, zu leben, lektüre und schulwissen des schülers dazu dienen, die begriffe soviel als möglich konkret aktuell und persönlich zu machen.

Auch hier steht in der nicht geringen arbeit der häuslichen vorbereitung dem lehrer eine anzahl verschiedenartiger hülfsmittel zu gebote. Was ich auf diesem gebiete gearbeitet habe, war im wesentlichen eine kombination aus der oben genannten technischen und topographischen litteratur, ergänzt durch die französische schullitteratur (lehrpläne, lehrbücher), angeschlossen an die deutschen lehrbücher der chemie und physik, die in den händen der schüler sind, an die gegenwart herangeführt durch ausschnitte aus französischen zeitungen, tagespresse und gelegentlich fachpresse, aus der ausstellungslitteratur des jahres 1900, mit blicken auf die vergangenheit nach dem vorzüglichen buch von Maigne, *Histoire de l'industrie.*

uch anschauungsmaterial ist reichlich vorhanden. Das
nur möglich zu benutzen. Es ist ja gerade ein vorzug
chnischen kunstwerks, daß sich hier durch anschauungs-
eine konkrete vorlage, eine art „lehrstück" schaffen
ohne daß man gerade zum physikalischen experiment
zur chemischen analyse zu greifen braucht.

All diese technische und wirtschaftliche litteratur liegt
abseits vom wege der sprachlichen arbeit, wenn man
ı eignen sprachlichen und sachlichen bildungsgang be-
und systematisch nach den bedürfnissen des volksbildes
richten strebt. Man muß dabei freilich immer neu lernen
mmer umlernen, weil die organismen keine starren, son-
lebendige, fließende sich entwickelnde bildungen sind,
man muß den ganzen menschen, auch seine privatlektüre,
n dienst der arbeit stellen. Dabei ist auch die möglich-
gegeben, die eigene lebendige anschauung, das eigene
nliche erlebnis, den gewinn z. b. einer pariser reise, selbst-
aute und erlebte orts- und menschenbilder und hand-
n, zu verwerten. Hier tritt auch im sprachunterricht
ehrer vor das buch.

Das ist eine aufgabe, bescheidener freilich und elementarer
weniger ansprüche an eine originelle auffassung stellend,
es sich nicht um eigene forschung, sondern nur um ge-
cte kombination und darstellung handelt, nicht um das
ı, sondern um das bearbeiten gegebenen stoffes, wie sie
insinnig und tief Wilh. Heinrich Riehl in seiner *Natur-
chte des deutschen volkes* löst, Riehl, der nicht nur für die
; zu reisen, sondern auch für die kunst geistig zu schaffen
zu belehren, auch für den neusprachler in der methode
r sachunterrichtlichen arbeit in hohem maße vorbildlich
en kann.

Auch hier haben eigene versuche nicht minder wie auf
gebiete der politischen kultur die gangbarkeit des weges
tigt. Freilich kann man auch hier mißgriffe machen.

In dem wirtschaftlichen leben der gegenwart spielen, so-
es uns aus den zeitungen öffentlich bekannt wird, die lohn-
pfe und streiks eine große rolle. Man könnte aus dieser
che den schluß ziehen, daß ein großer lohnkampf ein ge-

eigneter gegenstand wäre, um daran die form der wirtschaftlichen kämpfe der gegenwart, im hinblick vielleicht auf die große soziale frage, klarzumachen. Der anschluß an die lektüre würde z. b. eine bei Engwer abgedruckte rede von Thiers gegen den streik oder das bekannte Coppéesche gedicht *La Grève des Forgerons* geben. Das aber würde ein mißgriff sein. Es handelt sich auch hier nicht um kämpfe und konflikte innerhalb einer kulturform, sondern um positive leistung und dauernde kulturwerte.

Aber auch die kleinen, mehr idyllischen formen des wirtschaftlichen volkslebens gehören nicht in den französischen unterricht. Es kann sich nur um die großen charakteristischen modernen kulturformen handeln. Deshalb treten landwirtschaft und handwerk hinter handel und verkehr, industrie und technik zurück, weil dort der allgemeine kulturwert, der gegenwartswert und der nationale charakter nicht so offen zutage liegen wie hier.

Die positive arbeit und das große kulturleben kommen zu ihrem recht z. b. bei dem oben schon genannten versuche, ein wirtschaftliches bild der stadt Paris zu entwerfen, die sich nicht nur als politischer und sozialer, sondern sehr gut auch als wirtschaftlicher organismus fassen läßt. Auch die künstliche und vergängliche, aber außerordentlich charakteristische und in ihrem gegenwarts-, nationalen und allgemeinen kulturwert nicht zu unterschätzende organisation einer weltausstellung läßt sich auf dem wege des freien sachunterrichts schulmäßig fassen. Und nicht weniger wichtig für die positive arbeit wie für das große kulturleben sind die versuche, in denen das technische kunstwerk vor die organisation in den vordergrund tritt: weben und spinnen, *l'art de l'éclairage* nach Maigne und Figuier, den französischen bergbau, eisen und kohle, häuser und brückenbau zu behandeln, die stätten der arbeit in der stadt Paris, die denkmäler der arbeit in der französischen landschaft zusammenzustellen.

Es liegt eine reiche möglichkeit vielseitiger kombination vor, weil hier alles fließender, freier, weniger fest gebunden ist als im staatlichen leben. Jedenfalls darf man sich nicht verleiten lassen, zu weit auf technische oder organisatorisch

zelheiten einzugehen. Das ist nicht sache des französischen terrichts. Die arbeit ist auch hier nicht um ihrer selbst, ndern um des volksbildes willen da, und wenn die sachlichen sultate, am maßstab technischen und wirtschaftlichen wissens messen — das für die fachschule und das spezielle unterchtsfach, aber nicht hier zu gelten hat —, geringe scheinen, o ist diese arbeit darum doch keine vergebliche, weder vom tandpunkt des volksbilds noch von dem der sprache, so bleibt ie trotzdem eine des französischen unterrichts durchaus würdige ufgabe. —

Das etwa wäre der aufang eines programmes für die arbeit, die den französischen unterricht direkt an die gegenwartskultur mit ihren schöpfungen heranführen will, an das bleibende litterarische und das vergänglichere technische kunstwerk, an den politischen und wirtschaftlichen organismus mit seinem gegenwartsgehalt, in seiner modernen form. Das ist nicht nur theorie, sondern ein programm für praktische arbeit, nicht nur ein bildungsideal, sondern eine für den praktischen unterricht wohl zu überlegende aufgabe, deren lösung in der praxis zwar nicht leicht, wohl aber möglich ist.

Wenn man unsere neusprachliche reformbewegung vom standpunkt der vorstehenden ausführungen betrachtet, wird es klar, daß ende und ziel der arbeit noch nicht erreicht sind. Wer in seinem unterricht so unmittelbar aus der fremden sprache schöpfen will, wie es das ideal dieser bewegung ist, der kann nicht bei der sprachlichen arbeit stehen bleiben. Es genügt nicht, für die aneignung des sprachlichen wissens in grammatik, wortschatz und aussprache neue grundsätze gefunden zu haben; es reicht nicht aus, für das erlernen des könnens, lesen, sprechen und schreiben, neue bahnen gewiesen zu haben. Wort und sache stehen in so innigem zusammenhang, daß der moderne fremdsprachliche unterricht im sinn der reformbewegung nun auch zur systematischen ausgestaltung der sachlichen arbeit übergehen muß. Das ist eine konsequenz der neuen methode, in der eine menge aufgaben liegt.

Bei einer solchen ausgestaltung des sachunterrichts wird es sich einmal um die größere zusammenfassende arbeit handeln, wie sie in vorstehenden ausführungen versuchsweise angefangen,

aber lange nicht erschöpft ist. Einheitliche grundsätze über die behandlung der lektüre im dienste des volksbilds sind ebenso nötig wie ein kanon, der nach wenigen großen gesichtspunkten ihre wahl im ganzen regelt. Ein klares programm für die seite des unterrichts, die hier als freier sachunterricht oder als freie sprechübung bezeichnet wird, ist nicht minder unerläßlich. Sowohl die methodik der inhaltlichen behandlung als die didaktik der formgebung in der fremden sprache bedürfen bei der schriftstellerlektüre und bei der freien sprechübung, die beide kleine kunstwerke werden und organisch ineinandergreifen sollen, der auseinandersetzung und klärung. Die psychologie der arbeit, das verhältnis der sich ergänzenden analytischen und synthetischen behandlung beim herausarbeiten des volksbilds zu besprechen, ist auf dem gebiete der allgemeinen zusammenfassenden arbeit ebenso notwendig, wie eine antwort auf die wichtige frage, wie man den ethischen wert national-französischer bildungsstoffe für unsere deutsche jugend in rechtem sinne nutzbar zu machen hat.

Und neben dieser zusammenfassenden allgemeinen arbeit geht die nicht minder wichtige und notwendige praktische einzelarbeit, die vom konkreten stoffe ausgeht und erfahrungen in der klasse sammelt und mitteilt, nicht nur, wie das litterarische kunstwerk, der eigentliche schriftsteller für das volksbild, zu behandeln ist, sondern auch, wie der politische organismus aus der historikerlektüre und dem freien sachunterricht sich heraushebt, wie man dem technischen kunstwerk und dem wirtschaftlichen organismus im freien sachunterricht am besten beizukommen vermag. Das ist nach jeder richtung hin fruchtbare und anregende arbeit. Entweder man geht von der politischen institution aus — das französische heer im unterricht, die französische flotte in lektüre und freiem sachunterricht, die französischen kolonien usw. —, oder man nimmt die wirtschaftliche kultur vor — z. b. der französische handel in oberprima, die weltausstellung von 1900 in Ib, die französische eisenindustrie —, oder man kombinirt eine anzahl schriftsteller zu einem großen zeitbild — z. b. die französische revolution in geschichtschreibung und freiem sachunterricht, der krieg von 1870/71 in geschichtschreibung und dichtung —, oder man

das menschenbild in den mittelpunkt, z. B. Napoleon I.
itteratur und geschichtschreibung. Alle diese arbeiten
len für eine systematische ausgestaltung unserer sachunter-
:lichen aufgabe von bedeutung sein.

Wir möchten wünschen, daß diese richtung der arbeit
ı anderen nützlich und eine wirkliche förderung unserer
rmbewegung schiene, und würden uns freuen, wenn wir
fachgenossen anregen könnten, uns ihre hülfe dazu nicht
versagen.

Die nächste aufgabe, die sich auf diesem wege findet, und
sich unmittelbar aus der vorstehenden arbeit ergibt, muß
kulturgrundlagen gelten. Nachdem in vorstehender neben-
ınderstellung auf die stellung hingewiesen worden ist, die
litterarische und technische kunstwerk, die politische und
schaftliche organisation im unterricht einnehmen sollen, ist
notwendige folge, die zu diesen kulturschöpfungen gehörige
ite begriffsreihe, die für die einfügung der kulturschöpfungen
len rahmen des volksbilds notwendigen und unentbehrlichen
elbegriffe der *kulturgrundlagen* zu betrachten. Die *menschen-
r*, *ortsbilder* und *zeitbilder*, die die französische litteratur
kultur dem unterricht liefern, und das, was wir *handlung*
annt haben, sind unter demselben gesichtswinkel zu prüfen,
auch ihnen eine bestimmte stelle zuweisen muß in der
senlektüre wie im freien sachunterricht im hinblick auf
zeichnung des volksbildes, in der sich die gesamte sach-
errichtliche arbeit schließlich zusammenfassen soll.

Lippstadt. M. Löwisch.

GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Fortsetzung.)

7. *Principles of their Classification.*

The last section gave a list of 22 English consonants, whose combinations, two by two, it will be the business of this paper to examine, in respect of the nature of their connecting glides. It is evident arithmetically that, if all these glides existed, they would number $22 \times 21 = 462$. But there are a few necessary deductions to be made. English *j*, *w* and *ʍ* refuse to occupy the first place in a consonantal pair, for the simple reason that they all refuse to occupy the last place in a syllable. Add to this that *ŋ* always, and ʒ generally, refuse the first place in a syllable, and therefore also, generally, the second place in a medial combination of consonants. It then becomes clear that we shall seek in vain for about 100 of these arithmetically possible instances in actual English. But the capabilities of the language are such that there is hardly one of the remaining (about 360) combinations, for which good English examples cannot (and will not) be cited or regularly constructed for the purposes of this paper.

The subject is therefore a very large one, and can only be treated with perspicuity, and in a reasonable compass, by a judicious classification of instances. But that classification will only be judicious if we adhere rigidly to the axiom, which we have already adopted, of proceeding from the simpler instances to the more complex.

It is much easier, however, to state that principle in the stract than to follow it out in particulars. It might well imagined at first sight that the combinations of toneless ınds would rank as simpler than those of toned sounds. r the toneless sound itself is simpler: it does not contain at element of musical tone which is so prominent in the ned sound. Yet this assumption would be untrue. The nnective phenomena of toned sounds are, on the whole, mpler. The reason of this is that toned sounds are in a cided majority, even among consonants. One or other member the pair is generally toned: the vowels to which they lead e always toned. Consequently, the effect of the presence a toneless consonant in a pair is usually to make business r the glottis, — either an opening or a shutting or both, - which does not occur when both of a pair of consonants etween two vowels are toned. The term articulation is often onfined to the actions of the organs of the mouth and pharynx, ut it is used here to indicate the totality of organic actions hich produce a sound, and includes therefore not only the ctions of the oral and nasal organs, but also those of the arynx and lungs.

The other categories follow one another also in the order f their acoustic simplicity. Nasals and laterals contain little lse but tone and resonance: when untoned (unvoiced) they re nearly silent. But the fricatives contain also strong friction, hich persists when they are untoned. The plosives, in their urn, contain all these elements with the addition of an absolute toppage, and of one or two percussive noises, — an applosion, r an explosion, or both. They therefore occupy the last laces in this table, as well as in the more elaborate classiication to be given in no. 8.

Let it be noted that all consonants without exception ossess an on-glide, or an off-glide, or both, and that some ortion of these glides is often very essential to the clear resentation of the sound to the ear. [The reader can put his to the test by uttering the nasals *m, n, ŋ* as forcibly as e can, with the nose open and the mouth firmly shut, and sking any bystander to distinguish them correctly from each

other, with his back turned]. Seeing that these glides form the connective part of the consonant, they mark usually the beginning or the end of the longer and more complex inter-consonantal glides which are here to be investigated.

Articulation and sound must be investigated *pari passu*. It must be taken as an axiom that every change in the position of the articulating organs produces some objective mechanical change in the sound-vibrations, even when it is too minute to affect the ear, or to appear in the indications of fine phonographic machines. The first essential for the proper study of these glides is to know the articulation of each consonant and especially the position of its narrowest constriction. The table in no. 6 has been drawn so as to shew this at a glance, both by its horizontal and its vertical lines. It will be found on examination that the sounds on any given horizontal line succeed each other in the order in which their point of greatest oral constriction advances from the back to the front of the mouth: whilst sounds which stand upon the same vertical line, all have their chief constrictions at the same identical spot, and are differentiated by other features elsewhere.

These points of consonant constriction are distributed by no means evenly along the length of the voice-channel. The table is therefore divided by two vertical lines, the first of which separates the constrictions in which the lips take part from those formed by the inner organs; whilst the second separates the constrictions formed in the fore part of the mouth from those formed between the velum (soft palate) and the back of the tongue. The physical interval represented by the first vertical line amounts only to the thickness of the teeth, but the second vertical line stands for an interval in the mouth (vacant in English of consonant constrictions) of 30 to 50 millimetres. The variation of this distance arises from the fact that the velar constrictions are much less stable in position than any of the others: they are moved forward by an adjacent front vowel, and backward by an adjacent back vowel. But the rest are exceedingly fixed. The labial constrictions lie all within the thickness of the lips: and those of the class here called lingual all lie within a distance of

ım from front to back, though not at equal distances, the
r two being further removed than the others.

There are therefore three marked regions of consonant
ulation, — labial, lingual and velar: and the constrictions
ained in each of them are so near to each other, and so
ply divided from the rest, that combinations of consonants
culated within any one of these regions may fairly be called
organic, and the rest *heterorganic*, or more loosely and briefly,
r and *distant*. It is manifest at sight that the glides between
ıorganic consonants will, as a rule, be readier, shorter and
pler than between heterorganic ones. But this rule is
ject to very striking exceptions. The glide between hom-
anic sounds may on the one hand be sometimes cumbrous
l long. Of this a certain South-Western pronunciation of
h a word as *feel* (fiːl↓) may be taken as example. The hard
ate is approached by the tongue, in articulating both the
nd the *l*, in identically the same spot. But the mode of
roach is totally different. For *iː* the tongue is well convexed,
h longitudinally and laterally, and the tip is quite low:
for this *l* the tongue is quite concaved, and the tip is not
y raised, but turned inward, so that the under-surface of
tongue touches the hard palate. It is impossible to pass
n one of these sounds to the other without a perfectly
ible glide. And the reason is clear. The transition demands
vholesale transformation of the shape of the tongue. This
its turn demands time. And during that time the musically
rating current of air from the glottis does not cease, but
duces the ever-changing, somewhat nondescript sound
ich we call a glide. The above example (not entirely
sonantal) has been given because it is not difficult for the
der to reproduce and to hear it for himself.

On the other hand there are often combinations of two
erorganic or "distant" consonants which do not necessarily
nand any long glide. Much depends on the articulatory
erdependence or independence of the two sounds to be
nbined. The movements of all labial constrictions (except
se of *w* and *ɯ*) are no organic hindrance to any other
strictions with which they may be associated: for the muscles

involved in them are separated from all other vocal muscles by a good solid wall of bone. Let the reader carefully examine his pronunciation of *able*: he will probably find that the *l* constriction is already formed before the *b* is exploded. Let him conceive the intention of pronouncing *blue*, but refrain from pronouncing it: he will probably find his *l* in position before he has begun even to pronounce the *b*. But this independence by no means exists in compounds where one consonant is lingual and the other velar. The velum, it is true, is fairly independent in its movements, but the tongue is one and indivisible; and no part of it can be moved without producing some consequent movement in other parts. The chief result of this is, that the formation of a velar constriction must wait upon the destruction of a previous dental constriction; and *vice versa*. This again demands time, and a glide is necessarily uttered, in the length of which distance always counts for something.

Another feature must not be lost sight of — the relative inwardness or outwardness of the two constrictions involved. If the reader will carefully compare the *sf* and *fs* glides in *glassful* and *halfsaid* he will probably hear that the former is longer.

On the principles now laid down, it is possible to map out a classification of English consonant combinations, in a rising order of complexity, which will serve afterwards as headings for sections treating of each variety separately.

8. *Classified List of Consonant-pairs in English.*

	Examples.
I. Geminated	home-made, book-case
II. Geminated, with loss or gain of tone	love-feast, back-garden
III. First element = nasal	
1. Second = other nasal	panmug
2. „ = near consonant (not nasal)	
(a) toned	ember, ending
(b) toneless	empire, mention (*nʃ*)

3. **Second** = distant consonant (not nasal)	
(a) toned	inborn, grimly
(b) toneless	something, lengthy
V. **First element** = lateral	
1. **Second** = near consonant	
(a) toned	older, palsy
(b) toneless	belted, healthy
2. „ = distant consonant	
(a) toned	vulgar, solvent
(b) toneless	bulky, pulpy
V. **First element** = toned fricative	
1. **Second** = near toned fricative	clothier, furzy
2. „ = distant toned fricative	bovril, saviour (*vj*)
3. „ = near toneless fricative	rose-thorn, pursy
4. „ = distant toneless fric.	love-sick, reposeful
5. „ = near consonant (not fricative)	
(a) toned	wisdom, movement
(b) toneless	clovepepper, nose-tip
6. „ = distant consonant (not fricative)	
(a) toned	nose-bag, wave-girt
(b) toneless	dovetail, cheese-cutter
L **First element** = toneless fricative	
1. **Second** = near toneless fricative	pathside, glass-shade
2. „ = distant toneless fric.	halfsaid, glassful
3. „ = near toned fricative	sheath-zinc, disrupt
4. „ = distant toned fricative	afraid, misvalue
5. „ = near consonant (not fricative)	
(a) toneless	half-past, wash-tub
(b) toned	house-dog, faithless
6. „ = distant consonant (not fricative)	
(a) toneless	after, asking
(b) toned	half-done, bushman

VII. First element = toned plosive	
1. Second = distant toned plosive	redbeard, dogbite
2. „ = „ toneless „	ebbtide, ragpicker
3. „ = near consonant (not stop)	
(a) toned	fiddler, submit, rigid (*dʒ*)
(b) toneless	clubfoot, bedside
4. „ = distant consonant (not stop)	
(a) toned	hobnailed, exult (*gz*)
(b) toneless	absent, steadfast
VIII. First element = toneless stop	
1. Second = distant toneless stop	baptist, note-paper, active
2. „ = „ toned „	lapdog, backbite
3. „ = near consonant (not stop)	
(a) toneless	cupful, riches (*tʃ*)
(b) toned	shipmoney, creature (*tj*)
4. „ = distant consonant (not stop)	
(a) toneless	option, suction (ti = *ʃ*), buckwheat
(b) toned	reply, boatman.

A general principle may here be advantageously stated, before going further: it is that when the transition from consonant to consonant involves several muscular acts, it is very necessary to consider first of all whether, and how far, any of these acts are interdependent; or whether, on the other hand, they are free to follow one another in any order that can be assigned to them.

9. *Geminations.*

It will be seen from the table of English consonants that their possible geminations are as under. Those in brackets are wanting in actual speech.

al	mm, nn, (ŋŋ)	home-made, pen-nib
eral	ll	ball-like
ıed fricative	vv, ðð, zz, ɹɹ, (ww, ʒʒ, jj)	love-verses, bathe them, these zones, bar-room
ıeless "	ff, θθ, ss, ʃʃ	half-full, giveth thanks, cross-seat, fish-ship
ɒed plosive	bb, dd, gg	rib-bone, midday, leg-guard
ɒeless "	pp, tt, kk	hop-pole, boot-top, book-câse.

The combinations in the first four lines are all combinations continuant consonants; and it will be seen that they may ɜrefore be treated simultaneously. Take the *nn* in *pen-nib*, : example, and compare it with the single *n* in *penny* (pɛnı). is at once evident that the difference is not merely a matter length. If the *n* in *penny* is pronounced with a stress ɒtinually declining up to the end, it may be a good deal ɒlonged without any feeling of doubleness. But in the double the stress-movement is different: it follows at first that tomatic course of declining pressure which is habitual to e lungs: but at the moment of duplication, the lung-force strongly increased: and, to meet this, the opposing closure tween tongue and upper gums is simultaneously reinforced. ıese things must occur at a certain minimum distance from e original *n* stress; otherwise the two stresses merge, and e sense of doubleness is lost. Its acoustic effect is simply short but rapid increase (followed of course by the usual ɔcrease) in the amplitude of the vibrations, and in the loudness the musical tone contained in the *n*. These explanations ıply equally to the other nasals and to *l*, and with some ıportant additions, to all the fricatives. E. A. Meyer's easurements (*Englische Lautdauer*, p. 91) seem to shew that ıgle *l* varied from ·091 sec. to ·12 sec. when medial; and ɜre is a double *ll* (*all live*) in Scripture's "Rip" phonogram, ate XI, which seems to measure about ·188 sec.

In the geminated fricatives the above-noted compression the oral closure has an effect also upon the sound. In the ment of compression the frictional passage is narrowed ısiderably, whilst the pressure behind it is considerably

increased. There is therefore a more rapid flow, through a narrower passage. The result is a keener, shriller friction. This result is more prominent in the toneless than in the toned fricative, because the open larynx gives freer play to the pressure of the lungs: and it is particularly prominent in cases where the syllable containing the second consonant of the combination is accented: e. g. in *giveth thanks*. It is therefore not simply by stress, but partly by this sharpening of friction, that the gemination of the toneless fricative is heard. The reader is recommended, in this and all subsequent cases, to pronounce carefully all the examples above given, so as to realise the differences here noted, as well as any others which may arise. Tonelessness has also a lengthening effect, of which more will be said under the toneless geminated plosives.

These geminated plosives come next under consideration, — first the toned and then the toneless: and there is in each case a distinct advance in complexity. This is especially the case when the two consonants (*bb, dd, gg*) are not diphthongised: for there is then a long and complex intervening glide, comprising off-glide, tone-glide and on-glide. But this case is rare. It may be heard in French declamation, e. g. in *robe blanche, grande dame, longue galérie*; but seldom elsewhere, and never in English. In English each pair is diphthongised completely: the first *b d g* has quite lost its explosion and off-glide; and the second one, its on-glide and applosion. The reader will easily realise this by pronouncing the examples given at the head of this section. It follows therefore that the double *bb, dd, gg* differs chiefly from the single *b, d, g* in duration. It contains only one applosion, one stoppage and one explosion, just like the single consonant.

But is that all? No. We note at once that the single consonant may be prolonged considerably without giving any sensation of doubleness. Meyer (*Engl. Lautd.* p. 13) found that English medial *b* ranged from ·076 sec. to ·144 sec., whilst two or three instances of *bb* (in *herb-beer*) averaged but little longer than the long *b*, namely ·177 sec. There is something then, besides length, which goes to create, for both speaker

ıd hearer, the sensation of doubleness. We soon find that ıis agency is that same reinforcement of stress, which was ıe chief cause of the feeling of doubleness in all the continuative consonants. But there is this difference, that this einforcement takes place while the mouth is closed by the top, and can only take effect externally when the stop is released. The result of that is, that the off-glide of the doubled consonant is stronger, more or less, than that of the single consonant. Its strength is affected not only by the energy, but also by the epoch of the reinforcement: if the latter takes place late in the period of stoppage, there is no longer time to compress the air in the mouth so as to produce a maximum of explosion. The glide therefore in *bb, dd, gg* is organically an operation of the lungs, which may vary in energy and epoch, and is accompanied by an answering pressure between the constricting organs, which also varies concurrently in energy and epoch.

There appears to be no voluntary cessation of tone during the production of a toned stop, whether single or double, notwithstanding that the external silence, objectively considered, is practically complete. If the larynx vibrates more feebly, and at times ceases to vibrate at all, that is simply because it can vibrate no longer, — the passage of air between the chords being arrested by the ever-growing density of the air in the shut mouth. But at the moment of the reinforcement of pressure the passage of air between the chords is often temporarily renewed, producing what is called a *blählaut,* whereby the speaker hears clearly that the reinforcement has taken place. He feels concurrently also the reinforcement of pressure between the constricting organs. It will be instructive to the reader to repeat this experience.

But the last word has not been said about duration. It has been shewn that the single *b d g* can be considerably prolonged without becoming double; but it is not true, on the other hand, that the diphthongised *bb, dd, gg* can be much shortened without becoming single. There is a certain minimum distance, within which a single applosion and a single explosion cannot be heard as separate sounds. This was fully shewn

when the Persistance of Sensations was spoken about. The minimum is not the same in all cases: it varies with the absolute and relative strength of the two stimuli: but it may be stated with some certainty that all double stops exceed ·1 sec. in the duration of their stoppage.

The only geminated combinations which now remain to be considered are those of the toneless plosives; and nearly everything that has been said concerning the toned *bb, dd, gg* can be repeated concerning the toneless *pp, tt, kk*. The chief exception is that everything relating to tone, during or between the consonants, must be omitted. The breath and lungs and the constricting organs all operate in the same way: the phenomena of reinforcement and epoch are identical, but there is no musical tone. There is a secondary consequence, however, resulting from the removal of tone, which must be mentioned here. The operations of the lungs and breath, being freed from the obstruction of the closed and vibrating vocal chords, are in every way more energetic. This shews itself in several ways.

The energy of closure, and of the above described reinforcement of closure, rises in direct proportion to the energy of the lung-pressure to be resisted. The soft opposing surfaces are pressed more strongly together, yield further, and take more time to engage and to disengage themselves, than under the milder conditions of toned combination. Meyer's average length for medial *b d g* is ·095 sec., against ·111 for *p t k*: and against his ·177 for *bb* in *herb-beer*, he has ·192 for *pp* in *hop-pole*.

10. *Geminations, with loss or gain of tone.*

Toned fricative	vf, ðθ, zs, (wʍ, ʒʃ)	love-feast, smooth thing, please Sir
Toneless „	fv, θð, sz, (ʍw, ʃʒ)	half-veiled, hath them, this zeal
Toned plosive	bp, dt, gk	subpœna, bedtime, dog-cart
Toneless „	pb, td, kg	shipboard, outdoor, backgammon.

The combinations to be examined here differ only from the fricative and plosive pairs examined in the last section in respect of one new complexity, the opening or shutting of the larynx, i. e. the addition or subtraction of tone. But there is a secondary complexity arising out of this, which is again a matter of epoch, though not of just the same epoch as before. The gain or loss of tone has its own epoch, quite independently of the epoch of reinforcement of stress. Both are free to wander within the middle period of the constriction, provided always that the shorter of the two portions, into which either of them divides the whole constriction, amounts to an audible minimum. Otherwise, the consonant concerned loses that portion of its sound, and is heard as something different.

The habits of English in respect of the epoch of tone are very regular and characteristic: if tone is to be lost, the epoch is early; and if it is to be gained, the epoch is late. But it by no means carries the epoch of reinforcement with it. The reader may easily test this, by repeating the six fricative examples given above. The speaker can readily identify the epoch of reinforcement, through its association with the sudden, simultaneous increase in pressure between the constricting organs; and he can also identify by ear the epoch of the gain or loss of tone: but whilst in the three examples given for *vf*, *đθ*, and *zs*, the epoch of stress is felt to come after the epoch of the loss of tone, in the three examples given for *fv*, *θđ*, and *sz*, it is felt to come before the epoch of the gain of tone. Even an inexperienced observer can test these last three examples: for if he arrests himself at the moment when he thinks he is stressing his *v*, *đ*, or *z*, (i. e. in *half-veiled*, etc.) he will find that he has not reached any, *v*, *đ*, or *z*, yet, but is still producing the mere hiss (without tone) of *f*, *θ*, or *s*, or at best a merely whispered *v*, *đ*, or *z*.

A similar observation may be made on the examples of *pb*, *td*, *kg* (*shipboard*, *outdoor*, *backgammon*), where the experienced observer easily notes that the act of reinforcement is distinctly previous to any action of closing the larynx, or to any sensation of incipient tone. It appears therefore that in the combinations treated in this section, the glide involves (1) a reinforcement

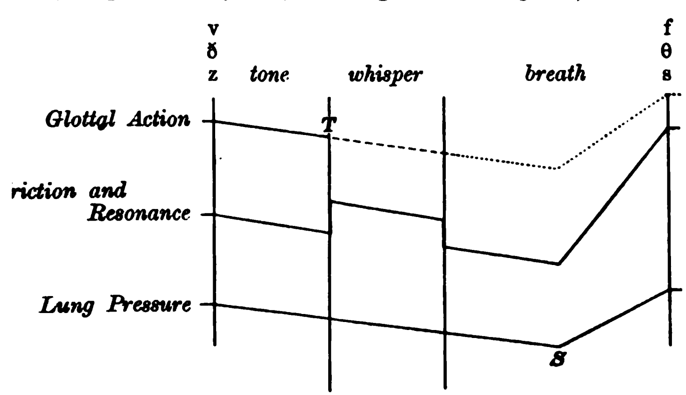
of lung pressure, (2) an answering and practically simultaneous tightening of the oral closure, and (3) an opening or shutting of the glottis, of uncertain epoch. In English the opening of glottis usually precedes the lung-reinforcement: but its closing usually follows that reinforcement. This is just as true of plosive as of fricative combinations, although it, and its effects, remain inaudible to the hearer until the explosion of the second consonant.

The glides treated in this section are more complex than those of the pure geminations treated in the last. They will perhaps be best grasped by setting some of them out in the form of diagrams. For that purpose the first thing to be settled is where the glide is to be considered to begin, and where to end. Strictly, all is glide from the moment when the first articulation and sound begin to be relaxed until the moment when the second articulation and sound are fully established. But the beginnings and endings of these changes in all combinations of continuant sounds are relatively gentle and slow, and the sound produced differs so slightly from that of the preceding or following continuant, that the ear accepts them as part of the same sound. Outside that limit the whole interval must be assigned to the glide.

In the following diagrams of the English glides last described three lines are shown, (1) the line of glottal activity, in which the line, when continuous, indicates tone; when broken, indicates whisper; and when dotted, indicates noiseless breath: (2) the line of oral friction and resonance and (3) the line of internal stress, indicating broadly the rise and fall of lung-pressure. The letter *T* in the first line indicates the epoch of the gain or loss of tone: and the letter *S* in the last line indicates the epoch of the reinforcement of stress. Note that in the fricative combinations the rise and fall of internal stress represents *pari passu* the rise and fall of friction, and also the rise and fall in the energy of the oral constriction. But this parallelism does not subsist in combinations of plosives, because constriction is then no longer proportionate to stress, but is for a time absolute; friction during that time ceases, and all efforts of internal stress remain nugatory until the explosion is effected.

'he combination *td* is supposed to be recorded three in Scripture's "Rip" record, — in the words, "What do and "What do I?", plates III and IV; but they are in case very brief and apparently more or less collapsed. rst is about ·1 sec. long, and may therefore have been though very brief, *td* combination; but the second is too short to represent anything more than a single sound, ›ly heard as a *d*; and the third shews no cessation ver of tone, and consequently can only represent a quite 'ect *d*, not totally closed. I am making these notes on experimental tracings as a contribution to that co- .tion of phonetic evidence and phonetic knowledge which crying need of our time. Hitherto the physiological tician has nearly ignored the experimentalist, and the mentalist has sometimes given physiologically absurd retations to his own results. This state of things calls for a remedy, and the only way by which that remedy ; sought and attained is the careful, judicial comparison ›arently discordant observations.

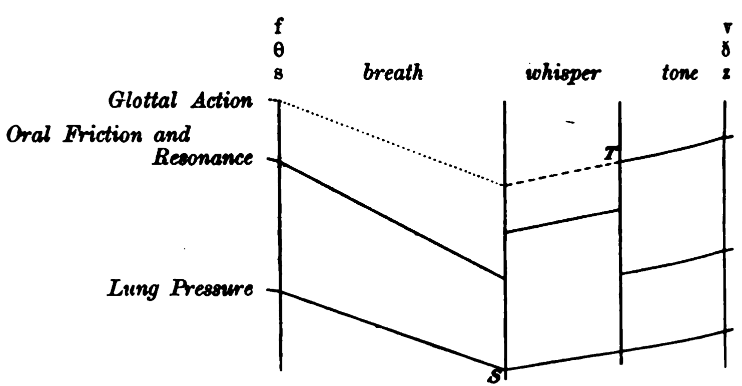

(Diagram of *vf*, *đθ*, or *zs* glide in English.)



his diagram shews at a glance that there are commonly hases in the English *vf*, *θđ* or *zs* glide, — the first, a l untoning and slackening of the *v*, *đ* or *z*; the second, pered and slackening form of the same consonant; the

third, a very weak and drooping *f*, *θ* or *s*; and the fourth strong and rapid transition from this weak *f*, *θ* or *s* to strong and efficient form of the same consonant. The secor consonant of the pair is thus reached and constituted. Tl glide is over: its work is done. The equality of the fo phases in the diagram is, of course, merely schematic. Tl third is the most variable phase, and at times disappears.


(Diagram of *fv*, *θð* or *sz* glide in English.)



This diagram of the reversed combinations shews onl three phases of change, because the breath-phase is no longe broken in two by the invasion of stress. The phases follo each other in an inverted order, — breath, whisper, tone instead of tone, whisper, breath. Whisper is now the mos variable phase, but is probably never absent in English.

Let it be noted that the pressure here graphically dis played is the internal pressure exerted, not the external worl done. It is the latter fact which is recorded by a Mare curve. Pressure during a toned sound and during a tonele sound, respectively, may at times be exactly equal, but th record of the tambour will be vastly different, because th open glottis allows a vastly greater mass of air to be hurle forth at this pressure than the vibrating glottis does. Th whispering glottis is intermediate in its effects.

It is better not to attempt diagrams for the plosive pairs *bp*, *dt*, *gk*, and *pb*, *td*, *kg*, because they have a certain am·

iguity. A plosive consonant is never exactly the same thing › the hearer as it is to the speaker. The latter, in pronouncing p or *dt*, has many muscular and acoustic feelings which losely resemble those which he had in pronouncing *vf* or *zs*. n fact, our diagrams of the latter will serve roughly to nform us what the speaker may feel and know about the utterance of a plosive pair.

The tone vibrations of the first element do not cease for the speaker (as they do for the hearer) at the instant that the stop applodes. To him its vibrations continue to be heard for a short time, inwardly: and if E. A. Meyer's throat-register may be trusted, there is a brief phase of whisper after that; though probably the speaker himself cannot hear this. Both the tone phase and the whisper phase are greatly foreshortened, by the fact of stoppage, which speedily arrests the flow of air through the glottis. But both phases seem to be there; and so is the long breath phase, which terminates the glide. It is true that it is only breath *in posse*, — an open larynx, and little more. But even in this potential state it has its epoch of reinforcement, exactly like the breath-glide of the fricative, and accumulates in its second half possibilities of explosion which it did not possess at all in the first. Thus the *bp*, *dt*, *gk* glides possess internally the same four phases which have been mapped out for *vf*, *đθ*, *zs*. And in like manner it may be shewn that the *pb*, *td*, *kg* glides possess internally the three phases mapped out for *fv*, *θđ*, *sz*; and likewise that the speaker is (or may be) conscious of a good deal of this.

But the hearer has no direct consciousness of this: it is all absolutely unheard and unfelt by him. To him the glide between any one of our plosive pairs is a brief and featureless silence, — so brief usually indeed, that it hardly affects him as a silence, but rather as a sudden break and change of sound. He simply hears the thud of the applosion of the toned stop, and the crack of the explosion of the toneless one (or *vice versa*, in the second set of pairs), and mentally notes their difference.

(Fortsetzung folgt.)

Liverpool. R. J. LLOYD.

BESPRECHUNGEN.

GLAUNING, FRIEDR., dr., professor und schulrat in Nürnberg, *Didaktik und methodik des englischen unterrichts.* 2. auflage. München, C. H. Beck 1903. (*Handbuch der erziehungs- und unterrichtslehre für höhere schulen,* herausgegeben von dr. A. BAUMEISTER, 3. band, 2. abt., 2. hälfte.) 110 s. M. 2,50, geb. m. 3,50.

Diese zweite auflage bedeutet gegenüber der vor längeren jahren erschienenen ersten ausgabe nicht nur insofern einen fortschritt, als der verfasser von seinen kritikern gelernt hat, sondern auch in dem wichtigeren punkte, daß er selbst durch eigene erwägungen und erfahrungen in entscheidenden fragen, so besonders was die lautschrift und das übersetzen in die fremdsprache anbetrifft, zu anderer ansicht gekommen ist. Will dies bei einem beliebigen einzelnen wenig besagen, so wird es bedeutungsvoll, wenn es sich um einen schulmann in angesehener und verantwortlicher stellung handelt, vorzüglich wenn diesem zur verbreitung seiner anschaungen ein so hervorragendes und vielbenutztes werk wie das Baumeistersche handbuch zur verfügung steht. Der stärkste eindruck, den die lektüre dieser neuen bearbeitung der *Methodik und didaktik des englischen unterrichts* erweckt, ist der, daß sie das werk einer höchst besonnenen, durch keine parteirücksichten voreingenommenen persönlichkeit ist, die niemals die höheren ziele der schule aus dem auge läßt und daher den zu ihnen führenden wegen gegenüber mit völliger freiheit verfährt. Dies gilt besonders von Glaunings stellung zur reform. Man hat das gefühl, daß er zu ihr steht wie Paulus zum christentum, nur daß seine umkehr nicht das ergebnis einer einmaligen plötzlichen erleuchtung gewesen ist, sondern sich allmählich vollzogen hat und vielleicht heute noch nicht ganz abgeschlossen ist. Auch darin hinkt der vergleich, daß Glauning sich völlig freihält von fanatischer bekämpfung des alten glaubens, dessen gute seiten er vielmehr willig anerkennt. Will man den verfasser einer bestimmten gruppe zuschreiben, so muß man ihn wohl zu den vermittlern zwischen der alten und neuen methode zählen, so

ich, daß er in dem parallelogramm der kräfte sich nicht auf diagonale bewegt, sondern sehr stark der linie der reform ›igt. Dabei ist er nicht ganz der so nahe liegenden gefahr entgen, dann und wann mit sich selbst in widerspruch zu geraten, es nun, daß einzelne teile des von ihm vorgeschlagenen ver-·ens sich nicht recht aneinanderschließen, oder sogar, daß an ›chiedenen stellen seines buches dieselbe frage nicht immer die z gleiche lösung findet.

In einer durch kürze und klarheit ausgezeichneten *einleitung* setzt ı Glauning zunächst mit den grundlagen des englischen unterrichts ›einander. Als ziel gilt ihm, „dem schüler eine solche kenntnis der glischen sprache zu vermitteln, daß er imstande ist, geschriebenes d gesprochenes englisch zu verstehen und sich zum ausdruck ein-:her gedanken mündlich und schriftlich der englischen sprache zu dienen“. Ist damit positiv der eigentliche zweck des unterrichts, e es sich gebührt, in diesen selbst verlegt, so stimmt damit auch gativ die ablehnung der „formalen bildung“ im sinne der besonderen gischen schulung durch die grammatik und der „förderung des utschen“ durch die pflege der übersetzung in die muttersprache. le die, welche den pfingsten 1904 auf dem Kölner neuphilologentage haltenen vortrag des oberschulrats dr. Waag aus Karlsruhe über den ızig bildenden wert der übertragung ins deutsche gehört oder gelesen ben, werden mit ganz besonderem interesse davon kenntnis nehmen, ß hier ein anderer hervorragender süddeutscher schulmann, im vollen gensatze zu dieser ansicht, die wirkung des übersetzens auf das utsche sprachgefühl eher für schädlich als für nützlich erklärt und r forderung der reform, diese übung nach möglichkeit zu beschränken, ırchaus zustimmt. Wenn ferner Waag in Köln den satz aufstellte, ıß durch das aufgeben der übersetzungsmethode die neuphilologie ırauf verzichte, es an allgemeinem bildungswert mit dem altsprach-:hen unterricht aufzunehmen, so legt wiederum Glaunings ganzes erk, und darin vorzüglich die einleitung, lautes zeugnis ab gegen ne solche schlußfolgerung. Ebensowenig wie das streichen der ogischen schulung durch die grammatik“ das aufgeben der formalen ildung überhaupt bedeutet, verliert der neusprachliche unterricht urch die ausschaltung des deutschen irgend eines seiner allgemein ildenden elemente. Glauning legt gerade auf die formale und reale erknüpfung mit den übrigen schulfächern einen ausschlaggebenden 'ert. Das in den meisten lehranstalten spät beginnende englisch kann nd soll in enge organische verbindung mit den übrigen sprachen, an ster stelle der muttersprache, treten. Und für den inhalt brauchen 'ir noch viel weniger eine isolirung zu befürchten. Wo gäbe es für as deutsche wohl eine näherliegende und willkommenere bereicherung, ls die aneignung der englischen litteratur und kultur! Und so braucht enn auch die höchste und wertvollste apperzeption mit den in uns

ruhenden allgemein menschlichen ideen, vorzüglich den ästhetischen und ethischen, nicht zu kurz zu kommen. Wenn aber durch alles dies endlich die rechte gesinnung gegen das land und seine bewohner in der jugend erzeugt wird, so haben wir ein ziel erreicht, das an innerem wert sich mit dem ideal des humanistischen unterrichts messen darf.

Nach der allgemeinen einleitung behandelt Glauning zunächst die *aussprache*, und zwar tut er dies mit einer ausführlichkeit und gründlichkeit, die an sich schon ein unbewußtes zeugnis dafür sind, eine wie tiefgehende und dauernde wirkung die reformbewegung auf die methode des neusprachlichen unterrichts geübt hat. Aber auch der geist, in dem dies kapitel geschrieben ist, trägt durchaus den stempel des neuen lebens, wenn auch der verfasser bei der prüfung der einzelfragen sich an kein programm gebunden fühlt, sondern eigene erfahrung und die jeweiligen bedürfnisse der schule den ausschlag geben läßt. Den phonetischen vorkursus lehnt er ab und will die theoretische belehrung der schüler auf gelegentliche winke beschränken. Auch scheint es ihm nicht richtig, der klasse ein system der englischen laute vorzuführen; an seine stelle setzt er *musterwörter*, die, richtig gewählt, den schülern eine gute einsicht und übersicht gewähren und auch inhaltlich dadurch unanfechtbar werden können, daß sie im zusammenhange sinnvoller einzelsätze auftreten. Entscheidend ist dabei das richtige vorsprechen durch den lehrer, doch soll von vorneherein das ohr des schülers unterstützt werden durch das auge; neben das lautbild soll das schriftbild treten. Diese letzte forderung läßt schon vermuten, daß Glauning der ausschließlichen verwendung der lautschrift im anfangsunterricht skeptisch gegenübersteht, wenn er es auch andererseits begrüßt, daß die preußischen lehrpläne von 1901 die frühere verbannung der phonetischen schrift aus der schule aufgegeben und damit für weitere praktische versuche die bahn geöffnet haben. Zurzeit hält er für das richtigste das Wagnersche verfahren, wonach das orthographische und phonetische wortbild von anfang an nebeneinander gegeben werden. Für die schriftlichen übungen möchte er die phonetische schreibung ganz ausschließen und überhaupt das orthographische bild an die erste stelle setzen.

Das zweite kapitel des besonderen teiles handelt von der *lektüre*, der die aufgabe zugeschrieben wird, gewissermaßen den aufenthalt im auslande zu ersetzen und dem schüler die gedanken- und gefühlswelt des fremden volkes zu erschließen. Bei der auswahl müssen daher geist und gemüt voll zu ihrem rechte kommen; über dem inhalt darf aber auch andererseits nicht vergessen werden, daß an dem stoff der schüler sich die sprachliche form aneignen soll. Daher müssen texte in der umgangssprache durchaus den ausgangspunkt bilden und dürfen auch später nie ganz übergangen werden. Neben die alltägliche, geschichtliche und beschreibende prosa müssen indes von anfang an schöngeistige werke treten, und der oberen stufe sollten die klassischen

von Shakespeare, Milton, Byron nicht vorenthalten werden.
t auf den gymnasien würde Glauning wenigstens das eine oder
e drama des großen briten ungern vermissen. Bei der feststellung
ektüre scheint ihm die aufstellung eines kanons sehr dienlich,
dabei im vergleich mit dem klassischen unterricht eine größere
gungsfreiheit gewährt und dem fortschreiten der kultur- und
hgeschichte durch rechtzeitiges ausscheiden und erneuern der
rechnung getragen wird. Ebenso empfiehlt er eine chrestomathie,
ntlich für die realen stoffgebiete, und so, daß jedenfalls die
schen (lyrischen) stücke von diesen auch äußerlich getrennt werden.
ler frage der *behandlung der lektüre* beschäftigt sich der verfasser
llem eingehend mit dem in der neueren pädagogik vielerörterten
em der häuslichen präparation der schüler. Hier wie sonst gibt
ne vortreffliche übersicht über die verschiedenen ansichten; er
r neigt dazu, das haus nach möglichkeit zu entlasten und die
e zu der eigentlichen lern- und arbeitsstätte zu machen, namentlich
n unteren und mittleren klassen. Einen besonderen wert legt er
dem fleißigen gebrauch des notizheftes durch die schüler bei,
gen freilich einzuwenden ist, daß dieser, übertrieben oder vom lehrer
cht kontrollirt, leicht zu einem argen mißbrauch werden kann.
behandlung der lektüre gliedert sich nach Glauning in vier stufen:
ellung der aussprache, sprachliche und sachliche erklärung des
s, übersetzung ins deutsche, aneignung des inhalts. Auch hier
er erkennt er die von den vertretern der direkten methode gegen
nerübersetzen erhobenen bedenken als begründet an, und er will
r auch darauf verzichten, soweit (namentlich in den oberen klassen)
rolles verständnis des textes ohne dies erreicht wird. Jedenfalls
s ihm weder selbstzweck noch ein weg zur hebung des deutschen
hgefühles, sondern lediglich ein, wie er glaubt, nicht immer
ehrliches mittel, dem schüler die fremde sprache zu vermitteln.
r gipfelt auch nicht der unterricht etwa in einer guten übersetzung
leutsche, sondern in den in der fremdsprache erfolgenden freien
rechungen, die dem schüler veranlassung geben, den von ihm
rbenen formenschatz der fremden sprache zum ausdruck eines
rollen inhaltes anzuwenden und sich hierdurch in dem besitz
elben stets aufs neue zu befestigen.
Sollen nun aber die schüler bei den freien besprechungen wirklich
tig sein, so muß ihnen ein ausreichender *wortschatz* zur verfügung
n. Für das englische liegt hier wegen seines gewaltigen reichtums
örtern und wendungen eine besondere schwierigkeit, und Glauning
daher mit recht der frage, wie ein solcher besitz am besten zu
rben und zu erhalten sei, einen ausführlichen abschnitt gewidmet.
hauptquelle ist ihm die lektüre; wird sie richtig ausgenutzt, so
besondere vokabularien, phraseologien und synonymische wörter-
er füglich zu entbehren. Das hauptmittel der aneignung ist ihm

das einprägen im zusammenhange des gedankens oder satzes; dabei soll das gedächtnis jede andere nur denkbare unterstützung erfahren (anknüpfen an bekanntes aus anderen sprachen, etymologische erklärung, hinweis auf die bedeutungsentwickelung, zusammenstellung von wortfamilien und gruppirung nach gleichen bildungsgesetzen). Erst jetzt wendet sich Glauning der *grammatik* zu, woraus schon ersichtlich ist, daß er ihr nicht mehr die zentrale stellung zuweist, die sie nach der alten methode inne hatte. Andererseits mißt er ihr aber doch einen größeren wert bei als viele anhänger der direkten methode. Ein großer vorzug der englischen grammatik ist ihre große einfachheit, die in der deutschen schule noch dadurch verstärkt wird, daß die schüler fast alle schon fremde sprachen kennen und daher grammatische begriffe, ja ein grammatisches system mitbringen. Trotzdem hält Glauning, und wir stimmen ihm darin bei, glauben auch, daß er die meisten in der praxis stehenden lehrer auf seiner seite hat, ein besonderes lehrbuch nicht nur, sondern auch einen besonderen, zusammenhängenden fortschreitenden grammatischen unterricht auch im englischen für durchaus notwendig. Dadurch wird einerseits die lektüre vor mißbrauch geschützt und andererseits eine sichere und klare einsicht in die bildungsgesetze der sprache und ein festes sprachliches wissen und können erzielt. Vortrefflich und den bedürfnissen des klassenunterrichts vollkommen entsprechend sind dann auch seine ausführungen über gestalt und gebrauch des grammatischen lehrbuches. Es soll sich auf das beschränken, was vom deutschen abweicht, ferner nur das enthalten, was die schüler auch wirklich nötig haben. Die herkömmliche anordnung nach den redeteilen kann man beibehalten, doch empfiehlt es sich, das zeitwort seiner wichtigkeit wegen voranzustellen. Auch gegen die übliche gliederung in aussprache, formenlehre, satzbildung ist nichts einzuwenden, wohl aber erklärt sich Glauning gegen die unterbrechung der grammatischen erörterungen durch übungsstücke und lesestoffe. Wie bei der aussprache von den musterwörtern, so verspricht er sich hier großen nutzen von den *mustersätzen*, sofern sie mit verständnis und geschmack ausgewählt sind: die schüler lernen sie leicht und haben an ihnen für alle zeit ein vorzügliches mittel der wiedererinnerung an die grammatischen gesetze. Zum schluß dieses abschnittes kommt der verfasser auf die vielumstrittene frage, ob man den schüler nicht besser, statt ihm ein gedrucktes lehrbuch in die hand zu geben, die grammatik selbst aus dem lesestoff induktiv finden lasse. Er verwirft diesen weg, der meist doch darauf hinauslaufe, daß der lehrer dem schüler die grammatik diktire.

In dem nun folgenden kapitel, das vom *übersetzen* handelt, setzt sich Glauning zunächst mit dem schlagwort „natürliche methode“ auseinander, die er nicht einmal für die muttersprache, geschweige denn für die fremde, in dem sinne anerkennen kann, den ihr namentlich Gouin beigelegt hat. Im verlauf dieser erörterung entfernt

ı der verfasser dann weiter von dem grundgedanken der reform, als
a nach den bisherigen ausführungen vermuten sollte. Er räumt der
ttersprache bei dem erlernen des fremden idioms einen breiten raum
, und zwar nicht nur, weil er es für schwierig hält, sie zu entbehren,
ıdern auch weil sie als positive helferin dienen soll. Wir finden
erdings den satz, es sei wünschenswert, daß sich der lehrer, soweit
end möglich, beim unterricht der fremden sprache bediene, indes
rd dies zugeständnis sofort eingeschränkt durch den zusatz, jene
glichkeit werde sich in der regel erst auf der höheren stufe des
terrichts ergeben. Hier steht unsere erfahrung im direkten gegensatz
ı Glauning, nirgends läßt sich, so glauben wir, die muttersprache
ichter entbehren, als auf der unterstufe, und, was noch wichtiger ist,
pflegen schüler, die von anfang an daran gewöhnt sind, nur die
mden laute zu hören und selbst hervorzubringen, in den oberen
ssen vorzügliche fortschritte zu machen. Fangen sie aber erst in der
tte oder gegen ende des kursus mit der aufnahme und dem eigenen
brauch der fremden sprache an, so bleiben sie meist stümper im
stehen und sprechen. Nicht ganz im einklange mit seiner schätzung
r muttersprache als mittlerin der erlernung der fremdsprache scheint
uns zu stehen, wenn Glauning dann weiterhin die *übersetzung in die*
mde sprache beinahe ganz verwirft. Nur als probe des jeweils
rorbenen wissens und könnens der schüler mißt er dieser übung
ıe gewisse bedeutung bei, während er andererseits hervorhebt, daß,
nn bei der abgangsprüfung diese hinübersetzung beibehalten wird,
leicht die wirkung hat, daß der ganze unterricht dem banne dieser
rderung verfällt. Er sähe daher statt dessen lieber ein diktat und
ae mündliche prüfung.

Ein ähnliches schwanken zwischen alten und neuen anschauungen
ıden wir in dem kapitel vom *sprechen*. Glauning erkennt den hohen
aktischen und idealen wert der sprechübungen voll an und will sie
iher von anfang an in der schule sorgsam gepflegt sehen; dann
doch hält er es wieder für notwendig, daß ihnen, namentlich wenn
e an schwierigere texte angeknüpft werden, eine gründliche erklärung
ıd besprechung in deutscher sprache vorangehe. Überhaupt aber
erät Glauning schon ein gewisses befangensein in den mitteln und
egen des herkömmlichen unterrichtsverfahrens dadurch, daß das
prechen als isolirte sprechübung aufgefaßt und als solche erst gegen
en schluß des ganzen buches behandelt wird, während es als das
igentliche urelement der sprache angesehen und demgemäß an den
nfang jeder methodik gestellt werden sollte. Wir bitten den verfasser,
ei einer neuen auflage diese umstellung einmal in erwägung zu ziehen,
lann wird ihm von selbst der begriff der besonderen sprechübung ver-
chwinden und der grundsätzliche gebrauch des englischen als unter-
ichtssprache an seine stelle treten. Was vom sprechen, gilt endlich
ıuch von den *freien schriftlichen arbeiten*, denen Glauning den letzten

abschnitt seiner auseinandersetzungen gewidmet hat. Wahrhaft fruchtbar werden sie erst, wenn sie nicht als besondere künstliche übung angesehen werden, sondern die natürliche betätigung des jeweiligen sprachkönnens der schüler sind.

Friedenau-Berlin. Dr. BORBEIN.

Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller.

1. W. E. H. LECKY, *English Manners and Conditions in the Latter Half of the XVIIIth Century.* Herausgegeben von oberlehrer dr. H. HOFFMANN. Leipzig, G. Freytag. 1903. IV und 98 s. text, außerdem 37 s. anmerkungen und verzeichnis der eigennamen. M. 1,50.

Eine bearbeitung des XXI. kapitels der *History of England in the Eighteenth Century* des am 23. 10. 1903 verstorbenen englischen historikers William Edward Hartpole Lecky. Das bändchen wird mit recht von dem herausgeber zur lektüre in den oberen klassen und als grundlage für sprechübungen empfohlen. Die zehn kapitel, in die der inhalt sachgemäß gegliedert ist, führen uns in der anregendsten form die umwälzungen vor augen, die das 18. jahrhundert England auf den verschiedensten gebieten seiner kultur gebracht hat. Sie behandeln: *I. Dress and Manners. II. Popular Amusements. III. The Theatre. IV. English Art. V. Popularisation of Knowledge. VI. Class Changes. VII. Agriculture. VIII. Manufactures. IX. The Penal Code. X. Crime.* Ich würde sie in prima lesen, und zwar mit statarischer und kursorischer durchnahme abwechselnd.

Vielleicht sind dem herausgeber einige bemerkungen und ergänzungen zu den anmerkungen willkommen: s. 2, z. 24, *kerseymere* verdient wohl eine erklärung, nachdem z. 1 *worsted* besprochen ist, ebenso *drab or plush coat* s. 32, z. 26, und *copyhold* s. 35, z. 9. John Ramsay Mc Culloch 1789—1864 war nationalökonom, s. 62, z. 32. Was sind *cameos, intaglios*, s. 64, z. 15 und 16? Lord Ashley, s. 78, z. 8, ist der bedeutende staatsmann und philanthrop, der sich unausgesetzt um die verbesserung des loses der arbeiter bemühte. Sein voller name ist Anthony Ashley Cooper, Earl of Shaftesbury (1801—1885). Horace Walpole wird in der anmerkung zu s. 14, z. 21 nur als verfasser des romans *The Castle of Otranto* genannt. Seine briefe, die Lecky benutzt haben dürfte, wären ebenfalls zu erwähnen, da sie wegen ihres witzes und der vorzüglichen schilderungen seiner kreise noch jetzt als sein hauptwerk gelten. Hornsey (s. 44, z. 6) liegt nördlich von Highgate in Middlesex; daß es nördlich von St. James's Park liegt, ist bei der großen entfernung eine zu unbestimmte angabe. *The Lord of the manor* steht s. 50, nicht 51. Sir John Sinclair (1754—1835) (s. 52, z. 27), vielleicht der fruchtbarste schriftsteller seiner zeit, war ein bedeutender schottischer nationalökonom. Hanway (1712—1786) (s. 9, z. 19), ein londoner kaufmann, hatte die absicht, durch Rußland einen handel

Persien zu eröffnen. Nach seiner rückkehr widmete er sich seinen lanthropischen werken und der abfassung seiner schriften. Francis arton (s. 66, z. 17) lebte von 1736—1803, Lucy Aikin (s. 67, z. 32) von 17—1864. Daß Papin (s. 68, z. 25) als professor in Marburg auf der lda versuche gemacht hat, schiffe mittels dampfkraft fortzubewegen, ingt etwas eigentümlich, da Marburg an der Lahn liegt. Papin war n 1688—1695 professor der mathematik in Marburg. Seine bekannten rsuche machte er in Kassel, „wohin ihn der landgraf Karl, der den istreichen mann in seiner nähe haben und ihn mit allerhand physilischen und mechanischen arbeiten beauftragen wollte, zu dauerndem ufenthalte berief" (vgl. Münschers *Geschichte von Hessen*). 1707 begab r sich nach England, wo er seine erfindung besser zu verwerten hoffte; : starb dort im jahre 1714, in seinen erwartungen bitter getäuscht. i Maryland (s. 86, z. 26) hätte erwähnt werden können, daß es seinen men nach der gattin Karls I. führt. Temple Bar (s. 98, z. 11) bildet it 1888 einen eingang zu Theobald Park, Waltham Cross. Es ist ı werk Wrens aus dem jahre 1670. Die *Isle of Thanet* (s. 44, z. 45) streng genommen keine insel. *North Foreland* gehört zu ihr.

Im verzeichnisse der eigennamen vermisse ich folgende namen, : allerdings zum größten teil nur in den anmerkungen vorkommen, r doch wohl noch (wenigstens an ort und stelle) gegeben werden nnten: Joshua (s. 1, z. 14), Welbore (s. 3, z. 4), Pall Mall (s. 3, z. 6), mphrey (s. 7, z. 5), Tobias (s. 7, z. 5), Samuel (s. 8, z. 8, s. 19, z. 10), chard (s. 10, z. 30), Marston Moor und Naseby (s. 17, z. 29), Willoughby 19, z. 21), Pierrepont (s. 28, z. 29), Carnarvonshire (s. 38, z. 16), Catesby 33, z. 6), Coleridge (s. 35, z. 10), Anne Letitia (s. 29, z. 10), Sarah rby (s. 29, z. 9), David (s. 19, z. 6, s. 46, z. 32), Irene (s. 1, z. 26), iver, Wakefield (s. 2, z. 5), Walter (s. 12, z. 8), Dormer (s. 13, z. 32), imsley (s. 19, z. 7), Singleton (s. 24, z. 6), Allan (s. 24, z. 20), Howick 91, z. 13), Stockton und Darlington (s. 74, z. 7), Hyde Park (s. 98, z. 12), thaniel (s. 2, z. 30), Joseph Andrews, Tom Jones, Amelia (s. 3, z. 34), is (s. 4, z. 34), Anne Boleyn (s. 17, z. 16), Bernard Granville Lord ndsdowne (s. 28, z. 30), Spranger (s. 19, z. 6), Epsom (s. 18, z. 22), rans (s. 29, z. 27), Guy Fawkes (s. 33, z. 6), Fontley (s. 65, z. 24), ancis (s. 66, z. 17). Benjamin (s. 26, z. 25, s. 23, z. 21), Goadley arwood (s. 61, z. 18), Gulliver (s. 9, z. 13), Horatio (s. 72, z. 11), remy (s. 54, z. 1), Lucy (s. 67, z. 32), Mediterranian (s. 66, z. 13), eorge (s. 24, z. 4), Stanhill (s. 49, z. 12), Surrey (s. 4, z. 30, s. 18, z. 22), hanet (s. 44, z. 25), Ulleswater (s. 35, z. 10), Arthur Wellesley (s. 72, z. 11), Vordsworth (s. 35, z. 10), Wortley (s. 28, z. 29), Archibald (s. 1, z. 20), ulloden (s. 1, z. 17), Macaulay (s. 1, z. 23), Abraham (s. 65, z. 20).

. George Hooper, *Wellington*. In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von dr. Aug. Sturmfels. Mit 5 karten. Leipzig, G. Freytag. 1903. XI s. einleitung nebst verzeichnis der

wichtigsten ereignisse aus Wellingtons leben. 118 s. text, 41 s. anmerkungen nebst verzeichnis der eigennamen. M. 1,60. Wörterbuch m. 0,50.

Das bändchen ist die erste deutsche schulausgabe einer lebensbeschreibung des eisernen herzogs. Nach der 1889 erschienenen monographie des englischen journalisten George Hooper wird in e[illegible] kapiteln die laufbahn Wellingtons als feldherr und staatsmann ausreichend dargestellt. Die karten sind in den text aufgenommen. Der gebrauch wäre leichter, wenn sie am ende des buches zum herausklappen angebracht wären. Warum ist die von Ostindien nicht einem englischen geographiebuche entnommen? Die kämpfe in Spanien sind nur von zwei kleinen skizzen (Torres Vedras und Vittoria) veranschaulicht. Eine karte der ganzen halbinsel ist aber zum verständnis des abschnittes unbedingt nötig. Natürlich würde eine übersichtsskizze, die nur die im text vorkommenden namen enthält, vollkommen genügen. Eine solche ist zur schlacht bei Waterloo gegeben. Sie enthält nur zu viele namen, die nicht vorkommen, während andere wichtige nicht darauf sind.

Die anmerkungen sind mit großem fleiße ausgearbeitet. Vielleicht hätte es sich aber empfohlen, auch das eine oder andere deutsche werk zu benutzen, schon um die englische darstellung zu prüfen. Wenigstens wäre der anteil der deutschen legion an den kämpfen Wellingtons noch etwas mehr hervorzuheben. Ich würde auch die preußischen regimenter erwähnen, die jetzt die überlieferungen der tapferen schar zu pflegen haben und entsprechende abzeichen tragen: die königsulanen, das hannoversche husaren-regiment nr. 15, das füsilierregiment prinz Albrecht von Preußen nr. 73, die 10. jäger, das artillerieregiment Scharnhorst nr. 10, die 9. dragoner und 10. pioniere. Mit Napier (s. 61, z. 13) ist wohl Sir William Francis Patrick gemeint. Sein bruder Sir Charles James focht auch in Spanien. Hätte nicht Lord Melbourne (s. 114, z. 3) auch eine anmerkung verdient? Ebenso vermisse ich eine notiz zu Poona (s. 31, z. 27).

Im verzeichnisse der namen fehlen: Anglo-Sicilian, Bonapartists, Britons, Carlists, Channel, Colville, Danish, Emmanuel, Enghien, Fleurus, France, French, Frederick, Germany, Ghent, Guyot, He[illegible], Henry, Italian, Italy, Lambert, Lethe, Paris, Picton, Pirch, Ripon, Spanish, Turkey, Victoria, Wavre. Sind die *a* in Alcantara wirklich (bis auf das dritte) lang zu sprechen? Dalrymple hat den ton häufiger auf der ersten silbe. Das zweite *o* in Logroño kann auch lang gesprochen werden. Das *ch* in Maestricht ist bei englischer aussprache doch gleich *k*. Ließe sich nicht bei allen spanischen namen eine englische aussprache geben? Das wörterbuch ist zuverlässig.

Das werkchen ist in der tat zur lektüre in prima, besonders militärischer anstalten, geeignet.

Walter Scott, *The Talisman, a Tale of the Crusaders.* In ge-
rzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von J. Bube.
ien, F. Tempsky. 1903. VIII und 119 s., 16 s. anmerkungen.
kr. 80 h. Wörterbuch 75 h.

Eine für UII recht brauchbare kürzung des Scottschen romans.
ürde sich empfehlen, auch ihr ein verzeichnis der namen bei-
en, da die aussprachebezeichnung in den anmerkungen manchmal
Sherbet (s. 10, z. 19) wird nicht *śə.ıbit* gesprochen, sondern *šə́ıbit*
bəıbət. Der badeort Gilsland (Gilsland Spa) liegt in Cumberland,
in Northumberland (s. 17, z. 2). Scott lernte dort seine gattin
Charpentier) kennen und verherrlichte die gegend im *Guy
ering*. Markgraf Konrad (s. 19, z. 2) wurde 1192 könig von
alem, aber er wurde bald darauf ermordet. Die aussprache
d ist wohl gewöhnlicher als *kónreid*. *Edith* ist *ídiþ* zu sprechen,
édiþ.

sche und französische schriftsteller der neueren zeit. Herausgegeben
n J. Klapperich. XVIII. bändchen. Ausgabe A. (Einleitung und
merkungen in deutscher sprache.) *London Old and New. History —
onuments — Trade — Government.* Ausgewählt von prof. dr. J. Klapper-
ich. Mit 11 abbildungen und einem plan von london. Glogau, G. Flem-
ing. 1902. VI und 112 s. text nebst anmerkungen. Geb. m. 1,60.

Das bändchen stellt sich den entsprechenden ausgaben anderer
lungen (z. b. Bahlsen-Hengesbach II, 14, Besant, *London*, und
gen & Klasings *Rambles through London Streets*) würdig zur seite.
abschnitte sind geschickt ausgewählt und erfüllen ihren zweck,
der geschichte, entwickelung und bedeutung Londons, seinen
rragendsten bauwerken, sammlungen und denkmälern, dem handel
erkehr, der verwaltung usw. in großen zügen bekannt zu machen",
aus. Der stoff ist neun verschiedenen werken entnommen, ein-
chkeit in sprache, stil und darstellung aber nach möglichkeit
geführt. Die bilder — ich würde noch den Palace of Justice
lie Bank hinzufügen — befriedigen außer dem vom Tower (s. 43),
eine genügende vorstellung von ihm gibt.

Die anmerkungen sind sehr knapp gehalten und geben nirgends
ussprache der namen, ein mangel, der bei einem buche, das im
tlichen zur privatlektüre und zu sprechübungen verwandt werden
doppelt fühlbar ist. Es fehlt eine note zu: Fulham, Notting Hill,
ea, Battersea, Pimlico, Camberwell, Peckham (s. 1), Shoreditch (s. 17),
ury, Tower Hamlets (s. 29), John Stow, 1525—1605 (s. 44), St. Peter's
el (s. 47) — die söhne Eduards IV., Anne Boleyn und Graf Essex
darin begraben —, Humphrey, Duke of Gloucester (s. 59), John
rd, 1726—1790 (s. 63), Limehouse, Bugsby's Hole, Blackwall, Black-
(s. 65), Vauxhall (s. 66), Lambeth (s. 67), St. Giles' (s. 72), Royal
ty, Royal Academy, University of London (s. 74), Wordsworth,

wichtigsten ereignisse aus Wellingtons leben. 118 s. text, 41 s. anmerkungen nebst verzeichnis der eigennamen. M. 1,60. Wörterbuch m. 0,50.

Das bändchen ist die erste deutsche schulausgabe einer lebensbeschreibung des eisernen herzogs. Nach der 1889 erschienenen monographie des englischen journalisten George Hooper wird in elf kapiteln die laufbahn Wellingtons als feldherr und staatsmann ausreichend dargestellt. Die karten sind in den text aufgenommen. Der gebrauch wäre leichter, wenn sie am ende des buches zum herausklappen angebracht wären. Warum ist die von Ostindien nicht einem englischen geographiebuche entnommen? Die kämpfe in Spanien sind nur von zwei kleinen skizzen (Torres Vedras und Vittoria) veranschaulicht. Eine karte der ganzen halbinsel ist aber zum verständnis des abschnittes unbedingt nötig. Natürlich würde eine übersichtsskizze, die nur die im text vorkommenden namen enthält, vollkommen genügen. Eine solche ist zur schlacht bei Waterloo gegeben. Sie enthält nur zu viele namen, die nicht vorkommen, während andere wichtige nicht darauf sind.

Die anmerkungen sind mit großem fleiße ausgearbeitet. Vielleicht hätte es sich aber empfohlen, auch das eine oder andere deutsche werk zu benutzen, schon um die englische darstellung zu prüfen. Wenigstens wäre der anteil der deutschen legion an den kämpfen Wellingtons noch etwas mehr hervorzuheben. Ich würde auch die preußischen regimenter erwähnen, die jetzt die überlieferungen der tapferen schar zu pflegen haben und entsprechende abzeichen tragen: die königsulanen, das hannoversche husaren-regiment nr. 15, das füsilierregiment prinz Albrecht von Preußen nr. 73, die 10. jäger, das artillerieregiment Scharnhorst nr. 10, die 9. dragoner und 10. pioniere. Mit Napier (s. 61, z. 13) ist wohl Sir William Francis Patrick gemeint. Sein bruder Sir Charles James focht auch in Spanien. Hätte nicht Lord Melbourne (s. 114, z. 3) auch eine anmerkung verdient? Ebenso vermisse ich eine notiz zu Poona (s. 31, z. 27).

Im verzeichnisse der namen fehlen: Anglo-Sicilian, Bonapartists, Britons, Carlists, Channel, Colville, Danish, Emmanuel, Enghien, Fleurus, France, French, Frederick, Germany, Ghent, Guyot, Hew, Henry, Italian, Italy, Lambert, Lethe, Paris, Picton, Pirch, Ripon, Spanish, Turkey, Victoria, Wavre. Sind die *a* in Alcantara wirklich (bis auf das dritte) lang zu sprechen? Dalrymple hat den ton häufiger auf der ersten silbe. Das zweite *o* in Logroño kann auch lang gesprochen werden. Das *ch* in Maestricht ist bei englischer aussprache doch gleich *k*. Ließe sich nicht bei allen spanischen namen eine englische aussprache geben? Das wörterbuch ist zuverlässig.

Das werkchen ist in der tat zur lektüre in prima, besonders militärischer anstalten, geeignet.

. Sir Walter Scott, *The Talisman, a Tale of the Crusaders.* In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von J. Bube. Wien, F. Tempsky. 1908. VIII und 119 s., 16 s. anmerkungen. 1 kr. 80 h. Wörterbuch 75 h.

Eine für U II recht brauchbare kürzung des Scottschen romans. Es würde sich empfehlen, auch ihr ein verzeichnis der namen beizugeben, da die aussprachebezeichnung in den anmerkungen manchmal fehlt. Sherbet (s. 10, z. 19) wird nicht *sə́bit* gesprochen, sondern *šə́bit* oder *šəbét*. Der badeort Gilsland (Gilsland Spa) liegt in Cumberland, nicht in Northumberland (s. 17, z. 2). Scott lernte dort seine gattin (Mlle. Charpentier) kennen und verherrlichte die gegend im *Guy Mannering.* Markgraf Konrad (s. 19, z. 2) wurde 1192 könig von Jerusalem, aber er wurde bald darauf ermordet. Die aussprache *kónrəd* ist wohl gewöhnlicher als *kónreid. Edith* ist *ídiþ* zu sprechen, nicht *édiþ*.

Englische und französische schriftsteller der neueren zeit. Herausgegeben von J. Klapperich. XVIII. bändchen. Ausgabe A. (Einleitung und anmerkungen in deutscher sprache.) *London Old and New. History — Monuments — Trade — Government.* Ausgewählt von prof. dr. J. Klapperich. Mit 11 abbildungen und einem plan von london. Glogau, G. Flemming. 1902. VI und 112 s. text nebst anmerkungen. Geb. m. 1,60.

Das bändchen stellt sich den entsprechenden ausgaben anderer sammlungen (z. b. Bahlsen-Hengesbach II, 14, Besant, *London,* und Velhagen & Klasings *Rambles through London Streets*) würdig zur seite. Die abschnitte sind geschickt ausgewählt und erfüllen ihren zweck, „mit der geschichte, entwickelung und bedeutung Londons, seinen hervorragendsten bauwerken, sammlungen und denkmälern, dem handel und verkehr, der verwaltung usw. in großen zügen bekannt zu machen", durchaus. Der stoff ist neun verschiedenen werken entnommen, einheitlichkeit in sprache, stil und darstellung aber nach möglichkeit durchgeführt. Die bilder — ich würde noch den Palace of Justice und die Bank hinzufügen — befriedigen außer dem vom Tower (s. 43), das keine genügende vorstellung von ihm gibt.

Die anmerkungen sind sehr knapp gehalten und geben nirgends eine aussprache der namen, ein mangel, der bei einem buche, das im wesentlichen zur privatlektüre und zu sprechübungen verwandt werden wird, doppelt fühlbar ist. Es fehlt eine note zu: Fulham, Notting Hill, Chelsea, Battersea, Pimlico, Camberwell, Peckham (s. 1), Shoreditch (s. 17), Finsbury, Tower Hamlets (s. 29), John Stow, 1525—1605 (s. 44), St. Peter's Chapel (s. 47) — die söhne Eduards IV., Anne Boleyn und Graf Essex sind darin begraben —, Humphrey, Duke of Gloucester (s. 59), John Howard, 1726—1790 (s. 63), Limehouse, Bugsby's Hole, Blackwall, Blackfriars (s. 65), Vauxhall (s. 66), Lambeth (s. 67), St. Giles' (s. 72), Royal Society, Royal Academy, University of London (s. 74), Wordsworth,

wichtigsten ereignisse aus Wellingtons leben. 118 s. text, 41 s. anmerkungen nebst verzeichnis der eigennamen. M. 1,60. Wörterbuch m. 0,50.

Das bändchen ist die erste deutsche schulausgabe einer lebensbeschreibung des eisernen herzogs. Nach der 1889 erschienenen monographie des englischen journalisten George Hooper wird in elf kapiteln die laufbahn Wellingtons als feldherr und staatsmann ausreichend dargestellt. Die karten sind in den text aufgenommen. Der gebrauch wäre leichter, wenn sie am ende des buches zum herausklappen angebracht wären. Warum ist die von Ostindien nicht einem englischen geographiebuche entnommen? Die kämpfe in Spanien sind nur von zwei kleinen skizzen (Torres Vedras und Vittoria) veranschaulicht. Eine karte der ganzen halbinsel ist aber zum verständnis des abschnittes unbedingt nötig. Natürlich würde eine übersichtsskizze, die nur die im text vorkommenden namen enthält, vollkommen genügen. Eine solche ist zur schlacht bei Waterloo gegeben. Sie enthält nur zu viele namen, die nicht vorkommen, während andere wichtige nicht darauf sind.

Die anmerkungen sind mit großem fleiße ausgearbeitet. Vielleicht hätte es sich aber empfohlen, auch das eine oder andere deutsche werk zu benutzen, schon um die englische darstellung zu prüfen. Wenigstens wäre der anteil der deutschen legion an den kämpfen Wellingtons noch etwas mehr hervorzuheben. Ich würde auch die preußischen regimenter erwähnen, die jetzt die überlieferungen der tapferen schar zu pflegen haben und entsprechende abzeichen tragen: die königsulanen, das hannoversche husaren-regiment nr. 15, das füsilierregiment prinz Albrecht von Preußen nr. 73, die 10. jäger, das artillerieregiment Scharnhorst nr. 10, die 9. dragoner und 10. pioniere. Mit Napier (s. 61, z. 13) ist wohl Sir William Francis Patrick gemeint. Sein bruder Sir Charles James focht auch in Spanien. Hätte nicht Lord Melbourne (s. 114, z. 3) auch eine anmerkung verdient? Ebenso vermisse ich eine notiz zu Poona (s. 31, z. 27).

Im verzeichnisse der namen fehlen: Anglo-Sicilian, Bonapartists, Britons, Carlists, Channel, Colville, Danish, Emmanuel, Enghien, Fleurus, France, French, Frederick, Germany, Ghent, Guyot, Hess, Henry, Italian, Italy, Lambert, Lethe, Paris, Picton, Pirch, Ripon, Spanish, Turkey, Victoria, Wavre. Sind die *a* in Alcantara wirklich (bis auf das dritte) lang zu sprechen? Dalrymple hat den ton häufiger auf der ersten silbe. Das zweite *o* in Logroño kann auch lang gesprochen werden. Das *ch* in Maestricht ist bei englischer aussprache doch gleich *k*. Ließe sich nicht bei allen spanischen namen eine englische aussprache geben? Das wörterbuch ist zuverlässig.

Das werkchen ist in der tat zur lektüre in prima, besonders militärischer anstalten, geeignet.

. Sir Walter Scott, *The Talisman, a Tale of the Crusaders.* In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von J. Bube. Wien, F. Tempsky. 1903. VIII und 119 s., 16 s. anmerkungen. 1 kr. 80 h. Wörterbuch 75 h.

Eine für UII recht brauchbare kürzung des Scottschen romans. Es würde sich empfehlen, auch ihr ein verzeichnis der namen beizugeben, da die aussprachebezeichnung in den anmerkungen manchmal fehlt. Sherbet (s. 10, z. 19) wird nicht *sḗɹbit* gesprochen, sondern *šə́ɹbit* oder *šə́ɹbət*. Der badeort Gilsland (Gilsland Spa) liegt in Cumberland, nicht in Northumberland (s. 17, z. 2). Scott lernte dort seine gattin (Mlle. Charpentier) kennen und verherrlichte die gegend im *Guy Mannering*. Markgraf Konrad (s. 19, z. 2) wurde 1192 könig von Jerusalem, aber er wurde bald darauf ermordet. Die aussprache *kónrəd* ist wohl gewöhnlicher als *kónreid*. *Edith* ist *ī́diþ* zu sprechen, nicht *ḗdiþ*.

Englische und französische schriftsteller der neueren zeit. Herausgegeben von J. Klapperich. XVIII. bändchen. Ausgabe A. (Einleitung und anmerkungen in deutscher sprache.) *London Old and New. History — Monuments — Trade — Government.* Ausgewählt von prof. dr. J. Klapperich. Mit 11 abbildungen und einem plan von london. Glogau, G. Flemming. 1902. VI und 112 s. text nebst anmerkungen. Geb. m. 1,60.

Das bändchen stellt sich den entsprechenden ausgaben anderer sammlungen (z. b. Bahlsen-Hengesbach II, 14, Besant, *London*, und Velhagen & Klasings *Rambles through London Streets*) würdig zur seite. Die abschnitte sind geschickt ausgewählt und erfüllen ihren zweck, „mit der geschichte, entwickelung und bedeutung Londons, seinen hervorragendsten bauwerken, sammlungen und denkmälern, dem handel und verkehr, der verwaltung usw. in großen zügen bekannt zu machen“, durchaus. Der stoff ist neun verschiedenen werken entnommen, einheitlichkeit in sprache, stil und darstellung aber nach möglichkeit durchgeführt. Die bilder — ich würde noch den Palace of Justice und die Bank hinzufügen — befriedigen außer dem vom Tower (s. 43), das keine genügende vorstellung von ihm gibt.

Die anmerkungen sind sehr knapp gehalten und geben nirgends die aussprache der namen, ein mangel, der bei einem buche, das im wesentlichen zur privatlektüre und zu sprechübungen verwandt werden wird, doppelt fühlbar ist. Es fehlt eine note zu: Fulham, Notting Hill, Chelsea, Battersea, Pimlico, Camberwell, Peckham (s. 1), Shoreditch (s. 17), Finsbury, Tower Hamlets (s. 29), John Stow, 1525—1605 (s. 44), St. Peter's Chapel (s. 47) — die söhne Eduards IV., Anne Boleyn und Graf Essex sind darin begraben —, Humphrey, Duke of Gloucester (s. 59), John Howard, 1726—1790 (s. 63), Limehouse, Bugsby's Hole, Blackwall, Blackfriars (s. 65), Vauxhall (s. 66), Lambeth (s. 67), St. Giles' (s. 72), Royal Society, Royal Academy, University of London (s. 74), Wordsworth,

wichtigsten ereignisse aus Wellingtons leben. 118 s. text, 41 s. anmerkungen nebst verzeichnis der eigennamen. M. 1,60. Wörterbuch m. 0,50.

Das bändchen ist die erste deutsche schulausgabe einer lebensbeschreibung des eisernen herzogs. Nach der 1889 erschienenen monographie des englischen journalisten George Hooper wird in elf kapiteln die laufbahn Wellingtons als feldherr und staatsmann ausreichend dargestellt. Die karten sind in den text aufgenommen. Der gebrauch wäre leichter, wenn sie am ende des buches zum herausklappen angebracht wären. Warum ist die von Ostindien nicht einem englischen geographiebuche entnommen? Die kämpfe in Spanien sind nur von zwei kleinen skizzen (Torres Vedras und Vittoria) veranschaulicht. Eine karte der ganzen halbinsel ist aber zum verständnis des abschnittes unbedingt nötig. Natürlich würde eine übersichtsskizze, die nur die im text vorkommenden namen enthält, vollkommen genügen. Eine solche ist zur schlacht bei Waterloo gegeben. Sie enthält nur zu viele namen, die nicht vorkommen, während andere wichtige nicht darauf sind.

Die anmerkungen sind mit großem fleiße ausgearbeitet. Vielleicht hätte es sich aber empfohlen, auch das eine oder andere deutsche werk zu benutzen, schon um die englische darstellung zu prüfen. Wenigstens wäre der anteil der deutschen legion an den kämpfen Wellingtons noch etwas mehr hervorzuheben. Ich würde auch die preußischen regimenter erwähnen, die jetzt die überlieferungen der tapferen schar zu pflegen haben und entsprechende abzeichen tragen; die königsulanen, das hannoversche husaren-regiment nr. 15, das füsilier-regiment prinz Albrecht von Preußen nr. 73, die 10. jäger, das artillerie-regiment Scharnhorst nr. 10, die 9. dragoner und 10. pioniere. Mit Napier (s. 61, z. 13) ist wohl Sir William Francis Patrick gemeint. Sein bruder Sir Charles James focht auch in Spanien. Hätte nicht Lord Melbourne (s. 114, z. 3) auch eine anmerkung verdient? Ebenso vermisse ich eine notiz zu Poona (s. 31, z. 27).

Im verzeichnisse der namen fehlen: Anglo-Sicilian, Bonapartists, Britons, Carlists, Channel, Colville, Danish, Emmanuel, Enghien, Fleurus, France, French, Frederick, Germany, Ghent, Guyot, Hes- Henry, Italian, Italy, Lambert, Lethe, Paris, Picton, Pirch, Ripon, Spanish, Turkey, Victoria, Wavre. Sind die *a* in Alcantara wirklich (bis auf das dritte) lang zu sprechen? Dalrymple hat den ton häufiger auf der ersten silbe. Das zweite *o* in Logroño kann auch lang gesprochen werden. Das *ch* in Maestricht ist bei englischer aussprache doch gleich *k*. Ließe sich nicht bei allen spanischen namen eine englische aussprache geben? Das wörterbuch ist zuverlässig.

Das werkchen ist in der tat zur lektüre in prima, besonders militärischer anstalten, geeignet.

. Sir Walter Scott, *The Talisman, a Tale of the Crusaders.* In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von J. Bube. Wien, F. Tempsky. 1908. VIII und 119 s., 16 s. anmerkungen. 1 kr. 80 h. Wörterbuch 75 h.

Eine für U II recht brauchbare kürzung des Scottschen romans. Es würde sich empfehlen, auch ihr ein verzeichnis der namen beizugeben, da die aussprachebezeichnung in den anmerkungen manchmal fehlt. Sherbet (s. 10, z. 19) wird nicht *sə́ɹbit* gesprochen, sondern *šə́ɹbit* oder *šəɹbət*. Der badeort Gilsland (Gilsland Spa) liegt in Cumberland, nicht in Northumberland (s. 17, z. 2). Scott lernte dort seine gattin (Mlle. Charpentier) kennen und verherrlichte die gegend im *Guy Mannering*. Markgraf Konrad (s. 19, z. 2) wurde 1192 könig von Jerusalem, aber er wurde bald darauf ermordet. Die aussprache *kónrəd* ist wohl gewöhnlicher als *kónreid*. *Edith* ist *ī́diþ* zu sprechen, nicht *ḗdiþ*.

Englische und französische schriftsteller der neueren zeit. Herausgegeben von J. Klapperich. XVIII. bändchen. Ausgabe A. (Einleitung und anmerkungen in deutscher sprache.) *London Old and New. History — Monuments — Trade — Government.* Ausgewählt von prof. dr. J. Klapperich. Mit 11 abbildungen und einem plan von london. Glogau, G. Flemming. 1902. VI und 112 s. text nebst anmerkungen. Geb. m. 1,60.

Das bändchen stellt sich den entsprechenden ausgaben anderer sammlungen (z. b. Bahlsen-Hengesbach II, 14, Besant, *London*, und Velhagen & Klasings *Rambles through London Streets*) würdig zur seite. Die abschnitte sind geschickt ausgewählt und erfüllen ihren zweck, „mit der geschichte, entwickelung und bedeutung Londons, seinen hervorragendsten bauwerken, sammlungen und denkmälern, dem handel und verkehr, der verwaltung usw. in großen zügen bekannt zu machen", durchaus. Der stoff ist neun verschiedenen werken entnommen, einheitlichkeit in sprache, stil und darstellung aber nach möglichkeit durchgeführt. Die bilder — ich würde noch den Palace of Justice und die Bank hinzufügen — befriedigen außer dem vom Tower (s. 43), das keine genügende vorstellung von ihm gibt.

Die anmerkungen sind sehr knapp gehalten und geben nirgends eine aussprache der namen, ein mangel, der bei einem buche, das im wesentlichen zur privatlektüre und zu sprechübungen verwandt werden wird, doppelt fühlbar ist. Es fehlt eine note zu: Fulham, Notting Hill, Chelsea, Battersea, Pimlico, Camberwell, Peckham (s. 1), Shoreditch (s. 17), Finsbury, Tower Hamlets (s. 29), John Stow, 1525—1605 (s. 44), St. Peter's Chapel (s. 47) — die söhne Eduards IV., Anne Boleyn und Graf Essex sind darin begraben —, Humphrey, Duke of Gloucester (s. 59), John Howard, 1726—1790 (s. 63), Limehouse, Bugsby's Hole, Blackwall, Blackfriars (s. 65), Vauxhall (s. 66), Lambeth (s. 67), St. Giles' (s. 72), Royal Society, Royal Academy, University of London (s. 74), Wordsworth,

Covent Garden (s. 75), Gresham (s. 80), St. Margaret's (s. 91). L
Clarendon (s. 25, z. 4) ist nach allen mir zugänglichen werken 1
gestorben, nicht 1679. Über Temple Bar siehe oben bemerkungen
Leckys *English Manners and Conditions*. Ruskin (s. 72, z. 26) ist
Jahre 1901 gestorben. Die bedeutung des kreuzes vor dem bahnh
von Charing Cross hätte endlich in der anmerkung zu s. 75, z.
angegeben werden können.

Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neue zeit. Herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. II, *Greater Britain. India — Canada — Australia — Africa — West Indies.* Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt v oberlehrer dr. J. Klapperich. Mit 1 karte und 4 kartenskiz 1900. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. M. 1,50; wb. m. 0,

Ein für einen freund von Masons *The Counties of England* (II, derselben sammlung) sehr willkommenes werkchen. Es versprid „eine frische und anmutige schilderung der außereuropäischen länd unter britischer flagge zu geben, mit ihren bewohnern, pflanzen, tier erzeugnissen, handels- und politischen beziehungen zum mutterlan bekannt zu machen, kurz eine genauere kenntnis von dem britisch weltreiche zu vermitteln", und hält sein versprechen. Das original für die sammlung geographischer unterrichtsmittel von Blackie & So Glasgow, von einem namhaften schriftsteller verfaßt worden. I sprache ist also durchaus einheitlich und modern.

Wer kein freund der spezialwörterbücher ist, wird bedauern, d die aussprache der eigennamen im bändchen selbst fehlt. Das büchl wird freilich zur lektüre in OIII und UII vorgeschlagen, wo lexikon vielleicht noch nicht in den händen aller schüler ist; i würde es aber lieber kursorisch in OII oder UI nach durchnahme v Masons *Counties of England* lesen. Dann ließe sich wohl ein sond wörterbuch entbehren, nicht aber ein verzeichnis der eigennamen.

Die kärtchen geben die namen durchweg in englischer for könnte ihre zahl nicht vermehrt werden?

Velhagen & Klasings sammlung französischer und englischer schulausgab English Authors. 83. lieferung. *Selected Stories from Our Villa by* Mary Russell Mitford. Mit anmerkungen. Herausgegeben v prof. dr. Otto Hallbauer. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasin 1902. 88 und 29 s. Geb. m. 0,90; wb. m. 0,20.

Acht reizende erzählungen für mädchenschulen, nur schade, d die sprache nicht ganz modern ist. Die anmerkungen wollen freili veraltete wendungen kennzeichnen, bedürfen aber noch der ergänzu in dieser beziehung. Andererseits könnten manche anmerkungen g strichen oder gekürzt werden.

Karlsruhe. M. Pohl.

Dr. Ewald Goerlich, *Hilfsbuch für den französischen unterricht in den oberen klassen.* Mit einer karte von Frankreich und einem monumentalplan von Paris. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. 1902. 330 s. M. 4,—; geb. m. 4,50.

Mit der veröffentlichung dieses buches hilft Goerlich einem längst empfundenen mangel ab. Es fehlte bis jetzt an einem werke, das zur ergänzung der lektüre dient, und das in nicht allzu großem umfange die materialien zusammenstellt, deren durchnahme nötig ist, um den forderungen der preußischen lehrpläne nachzukommen. Diese verlangen: verständnis der wichtigsten schriftwerke der letzten drei jahrhunderte, einige kenntnis der wichtigsten abschnitte der litteraturgeschichte, gewisse bekanntschaft mit der kultur und dem volkstum, und übung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremden sprache. Hiernach gibt uns der verfasser auf s. 1—47 eine landeskunde, die den schüler mit der geographie, den staatlichen und administrativen einrichtungen, sowie mit den sitten und gebräuchen des französischen volkes bekannt macht. Hieran schließt sich auf s. 50—95 ein abriß der geschichte Frankreichs mit einem anhang (s. 101—121), der fünf *Compositions d'histoire* (*La France féodale au XIe siècle; Richelieu et Mazarin; La France sous Louis XIV; Louis XIV; Portrait de Napoléon*) enthält. Sie sollen den schülern zugleich als musteraufsätze dienen. Bei der folgenden litterarischen übersicht (s. 122—177) sind wie bei dem politischen abriß einige wichtigere abschnitte ausführlicher behandelt (s. 178—250). Die vierte abteilung bringt *Morceaux choisis d'auteurs français des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles* und zerfällt in einen prosaischen und einen poetischen teil. Der fünfte teil (s. 221—288) ist betitelt *Connaissances utiles* und enthält: *Voyage à Paris. Règles de politesse. Sur la conversation. Une catastrophe de chemin de fer. Visite d'une fonderie à Creusot* u. a. Der sechste teil endlich (s. 289—328) ist dem französischen aufsatze gewidmet. Er gibt: *Conseils pratiques sur la composition. La marche à suivre pour faire une composition française* (erläutert durch den aufbau des aufsatzes: *Le fer et l'or: montrer que le premier de ces métaux est plus utile que le second*). *Sur la phrase composée* (ein abschnitt von sechs seiten, der sehr hübsche stilistische bemerkungen mit zahlreichen beispielen enthält). *Locutions pour servir au développement d'une composition* (anfänge, übergänge, schlüsse) und endlich auf 20 seiten eine zusammenstellung der wichtigsten synonymen. Alles dies (ebenso wie die sonst im buche befindlichen anmerkungen) ist in französischer Sprache abgefaßt.

Es geht aus dieser kurzen übersicht hervor, daß der inhalt außerordentlich mannigfaltig ist, und daß das buch alles das enthält, was man sonst in besonderen werken suchen muß. Und wenn ich noch hinzufüge, daß die auswahl des gebotenen fast durchweg eine glückliche ist, so glaube ich die arbeit Goerlichs als ein für die schule sehr brauchbares werk bezeichnen zu können. Ein buch von solcher

mannigfaltigkeit kann natürlich bei seinem ersten erscheinen nicht gleich in jeder hinsicht vollkommen sein oder alle wünsche befriedigen. Je nach dem standpunkt wird der eine hier zusätze, der andere vielleicht kürzungen verlangen; auch wird der gebrauch beim unterricht sicherlich auf manche änderungen hinweisen. Und so glaube auch ich im interesse des buches zu handeln, wenn ich den verfasser für eine zweite auflage auf einige punkte aufmerksam mache.

Auf s. 25, z. 24 heißt es von Notre-Dame: *On admire son portail, ses tours majestueuses, sa grande rosace, son intérieur imposant orné de bas-reliefs précieux.* Kann man wirklich die unvollendeten türme *majestueuses* nennen? — S. 26, z. 18. *Le corps de Victor Hugo fut déposé dans les caveaux du Panthéon près des tombeaux de Rousseau, de Voltaire et de Mirabeau.* Auf den vorschlag des herzogs von Larochefoucauld wurde allerdings die leiche Mirabeaus im Panthéon beigesetzt, jedoch kurze zeit danach wieder daraus entfernt, als man beweise für seine beziehungen zum hofe gefunden zu haben glaubte. — S. 90, z. 1. *Bonaparte abandonna brusquement le commandement de l'armée d'Égypte à Kléber et débarqua à Cannes* (1799). Nicht in Cannes, sondern in Fréjus ist Bonaparte bei seiner rückkehr aus Ägypten gelandet. — S. 171, z. 15. Die erzählungen Souvestres unter dem titel *Au Coin du Feu* kann man nicht einen *roman* nennen. — S. 173, anm. 1 heißt es, daß Philippe Ségur in seiner *Histoire de Napoléon et de la Grande Armée* (1812) «*pèche quelquefois contre la vérité historique*». Das was einzelne schriftsteller und besonders Gourgaud dem vortrefflichen schilderer des russischen feldzuges an versehen vorgeworfen haben, ist doch so unbedeutend, daß diese anmerkung wohl wegbleiben konnte.

Zu dem kapitel *Connaissances utiles* habe ich folgendes zu bemerken. S. 251, z. 18. *On se procure un guide bien fait et sûr et aujourd'hui il y en a pour tous les pays et qui ne laissent rien à désirer. Si l'Allemagne a ses* BAEDEKER, *la France a ses* JOANNE. Hier wäre es sehr angebracht gewesen, zu bemerken, daß Baedekers bücher über Frankreich und besonders das über Paris, welches in einer deutschen und einer französischen ausgabe vorliegt, ganz entschieden den handbüchern von Joanne vorzuziehen sind. — S. 252, z. 2. *Le voyageur fera bien de se munir de quelques pièces d'or français et de force billets de la Banque de France.* Viel einfacher ist es, sich einen scheck auf ein französisches bankhaus, z. b. den Crédit Lyonnais, ausstellen zu lassen. — S. 252, z. 15. *On n'a pas besoin de passe-port pour pénétrer en France, ou plutôt le seul passe-port indispensable, comme on vient de le voir, ce sont les louis d'or.* Das ist richtig, aber trotzdem wird man Baedeker recht geben, wenn er sagt: «*On n'en demande plus, même aux frontières à l'entrée en France, mais comme la prudence conseille d'être porteur d'une pièce de légitimation on fera bien de s'en procurer un et de l'avoir toujours sur soi.*» — S. 254, z. 40 *Ce n'est plus le train allemand; c'est un train belge, et la langue allemand a fait place à la langue française. Voici Liège, et puis Namur, et pu*

Charleroi. Encore quelques stations, et on arrive à la frontière française. «Erquelines! Vingt minutes d'arrêt! Tout le monde descend pour la visite de la douane!» Es handelt sich hier um die fahrt von Köln nach Paris. Beim überschreiten der französischen grenze wird das gepäck untersucht; das geschieht aber nicht in Erquelines, sondern in Jeumont. Auf der *rückfahrt* von Paris nach Köln wird zur revision in dem *belgischen* grenzorte Erquelines gehalten. Übrigens gehen die *deutschen* wagen des von Köln um 9,07 morgens abgehenden schnellzuges direkt bis Paris. — S. 257, z. 38. *Ils aiment à y (au café) verser une assez forte dose de cognac ou de fine champagne.* Das *fine champagne* hätte einer erklärung bedurft. Die schulwörterbücher geben es nicht, ebensowenig die Akademie und Hatzfeld-Darmesteter, der große Sachs gibt die bedeutung „feiner branntwein". Es ist eine abkürzung von *cognac fine champagne*, das vielleicht selbst aus *cognac fine sorte de champagne* entstanden ist und die beste sorte kognak bezeichnet. — S. 257, z. 45. *Il y a aussi, à Paris, quelques brasseries où on trouve de la bière allemande, surtout de la bière de Munich. Les consommateurs sont assis sur le trottoir des boulevards, lisent le journal et regardent défiler les passants, les équipages. On commande un bock. C'est, tout simplement, dans un verre à pied, de la bière de n'importe quelle provenance.* Wenn einmal die bierfrage angeschnitten werden sollte, so wäre es angezeigt gewesen, vor den *bocks* zu warnen und hervorzuheben, daß es in Paris in allen stadtteilen wirtschaften genug gibt, in welchen man für 50 centimes un *demi* (*-litre*) dunkles, recht trinkbares bier bekommt. Ebenso kann man für 25—30 centimes einen *demi* helles, unserem lagerbier entsprechendes gebräu erhalten. — S. 259. Als verfasser der *Règles de la politesse* ist auf s. XII dreimal Staffa angegeben. Das ist zu ändern in Staffe, denn wir haben es hier mit abschnitten aus dem bekannten buche der Baronne Staffe, *Usages du Monde* zu tun. — S. 263, z. 10. *Sur la plate-forme ou le pont, balancés par les cahots ou les roules.* Statt des unverständlichen *les roules* ist LE ROULIS zu setzen. — S. 263, z. 29. *En wagon ou tout autre lieu public, les gens bien élevés n'engagent jamais de conversation avec des inconnus. On peut demander ou donner un renseignement et cela d'un ton poli, aimable . . .; mais ensuite on fait bien d'ouvrir un livre, un journal pour ne pas continuer l'entretien.* Für den eisenbahnwagen geht die frau baronin hier sicherlich zu weit. Wenn ich sehe, daß mein gegenüber dasselbe bedürfnis wie ich empfindet, eine langweilige fahrt durch eine unterhaltung zu verkürzen, warum soll ich da auf ein längeres gespräch verzichten? Und ist es denn durchaus nötig, sich gleich vorzustellen? Gerade der umstand, daß jeder sich gleichsam rein als mensch gibt und seine stellung, titel und würden einmal zu hause läßt, macht derartige unterhaltungen oft besonders reizvoll. Alles ist natürlich hier sache des taktes. — S. 291. *Les Francs avaient une taille élevée, une voix terrible et des yeux étincelants.* An diesem beispiele wird erläutert, warum UNE TAILLE und

UNE STATURE gesagt wird: *La taille s'applique à la personne de l'individu des pieds à la tête, mesure de longueur, qui n'a ni épaisseur ni largeur. c'est bien ce que veut dire l'auteur.* Also ist *la taille* der wuchs, die größe, die länge (das metermaß). Dann heißt es weiter: „ÉLEVÉE *indique que la taille, mesurée d'un sol, où toutes choses partent d'un même niveau, dépasse les objets qui l'entourent d'une manière appréciable.* HAUTE, *au contraire, indiquerait que la taille commence à un point différent de celui des autres individus, mais sans idée de mesure absolue. Ainsi on dira que la tour Eiffel est très élevée; que le mont Blanc a* 4810 *mètres d'élévation; et l'on dira d'un tableau qu'il est placé très haut.*" Ich glaube kaum, daß dem schüler die sache dadurch klar wird. Was hindert mich zu sagen: *Charlemagne était robuste et de* HAUTE *taille*, wenn ich einfach von dem hohem wuchse, der körperlänge des kaisers sprechen will? Und kann ich denn nicht sagen: *Le mont Blanc a* 4810 *mètres de* HAUTEUR, *la tour Eiffel a* 300 *mètres de* HAUTEUR? In unserem buche selbst, s. 4, z. 8 und z. 18, heißt es: *Les Pyrénées, montagnes* ÉLEVÉES *en moyenne de plus de* 2000 *mètres* und *Les Alpes occidentales, montagnes* HAUTES *en moyenne de* 3000 *mètres.* — S. 328, z. 92. Nachdem die Akademie, Hatzfeld-Darmesteter u. a. AU RESTE und DU RESTE als gleichbedeutend anerkannt haben, verlohnt es sich nicht, einen bedeutungsunterschied noch aufzustellen.

Zu der dem buche beigegebenen karte von Frankreich möchte ich mir zum schluß gleichfalls ein paar bemerkungen erlauben. Sie ist in dem Gaeblerschen geographischen institute hergestellt und zeigt jene feine ausführung, die ja schon längst aus dem Gaeblerschen schulatlas bekannt ist. Nichtsdestoweniger möchte ich zu einem buche, das mit ausnahme der einleitung nur französisch bringt, auch eine karte haben, die rein französische bezeichnungen aufweist. Auf der vorliegenden finden wir die in unseren atlanten gebräuchliche und vielleicht auch zuweilen ganz gerechtfertigte mischung von deutschen und französischen namen. Ein solches verfahren ist aber entschieden nicht gerechtfertigt, wenn die geographie in französischem gewande gegeben wird. So heißt es: *Seine Bai, Normannische Inseln, Nizza* neben *Baie de St. Brieuc, Pointe de Barfleur, Iles d'Hyères* u. a. Auch die belgischen städte Antwerpen, Brügge, Gent müßten m. e. französisch angegeben sein. Außerdem ist zu lesen nicht *I. Quessant, Bertuis Breton, Bert. d'Antioche, Montreul, Frejus, C. Sicie, St. Helier*, sondern I. d'Ouessant, Pertuis Breton, Pert. d'Antioche, Montreuil, Fréjus, C. Sicié, St-Hélier. Statt der angegebenen *B. de St. Michel* kenne ich nur eine B. du Mont St-Michel, *I. Sercq* dürfte wohl in I. de Sercq, *Pte de St. Mathieu* in Pte St-Mathieu, und *Mt. Noire* in Mgne Noire zu verwandeln sein.

Zu dem abriß der französischen geschichte sind die bemerkungen zu berücksichtigen, die in einer rezension des buches in der *Zeitschrift für franz. spr. u. litt.* enthalten sind.

Gera, Reuß. O. SCHULZE.

Prof. B. LOVERA, *Der französische handelsbrief.* Stuttgart, Muthsche verlagsbuchhandlung. 1900. Mit 1 karte. M. 2,50; geb. m. 3,—.

Das buch will zuviel bringen und zu vielen anforderungen des schulunterrichts wie auch des privatstudiums genügen. Daran scheitert es. Die einleitung (*Remarques générales sur les lettres d'affaires*) ist dürftig; die einführung in jede briefgruppe durch ein gespräch gezwungen. Die gallizismen sind besser zu sichten: manche, wie *allez à souhait, accuser réception, coûter gros, venir de* usw. bedürfen überhaupt keiner besonderen erwähnung; andere, wie *payer rubis sur l'ongle, être dans le pétrin, se fourrer le doigt dans l'œil* dürften in kaufmännischen briefen überhaupt nicht nachweisbar sein. Die briefmuster sind reichhaltig und führen eine große menge verschiedenartiger geschäftsfälle vor, aber ihre gruppirung (*Demandes d'argent, Payements et Accusés de réception, Ordres d'achat et de vente, Commandes et Contre-ordres, Avis d'expédition de marchandises, Réception de marchandises, Demandes et Offres de Services* etc.) entspricht dem naturgemäßen vorgange im korrespondenzunterrichte durchaus nicht. Sprachlich sind die briefe nicht immer musterhaft. Den anhang, *Lectures géographiques*, entbehrt man in einem lehrbuch der handelskorrespondenz gern.

Frankfurt a. M. VOIGT.

O. WEISE, *Musterbeispiele zur deutschen stillehre.* Leipzig, B. G. Teubner. 1902. 30 s. M. 0,30.

Dieses schriftchen soll ein handbüchlein für schüler sein. Es stimmt also seinem zwecke nach mit den *Aufsatzsünden* von Th. Matthias überein. Jedoch stellt sich W. zu jener schrift in gegensatz: er wirft ihr vor, daß sie dadurch zu dem fehler, den es zu vermeiden gilt, selbst verleite, daß sie das fehlerhafte, sogar mit fettem druck, anführe. W. gibt nur das richtige und stellt daneben die betreffende regel. Es wird aber doch bei vielen seiner beispiele nötig sein, das falsche, vor dem gewarnt werden soll, sich zu vergegenwärtigen, wenn auch nicht immer schriftlich. Aber das kommt sogar bei W. vor, so z. b. bei satz 42: das haus wurde versteigert. Rechts daneben steht, daß *zur versteigerung* nur ein mensch *kommen* könne (als zuschauer), aber nicht ein haus; diese redewendung: das haus *kommt zur versteigerung* sollte aber doch abgelehnt werden. Das heftchen ist als glücklicher wurf zu begrüßen, Matthias' *Aufsatzsünden* behalten aber auch ihren wert.

O. WEISE, *Musterstücke deutscher prosa.* Leipzig, B. G. Teubner. 1903. 144 s. Geb. m. 1,40.

Historische und geographische aufsätze stehen neben kunstbetrachtungen und litterarhistorischen oder gar grammatischen arbeiten. Und jedesmal ist unter dem betreffenden abschnitt eine kurze charakterisirung der in frage kommenden stilform und der sprachlichen schönheiten gegeben. Eine solche blütenlese stilistisch bedeutender

arbeiten muß viel gutes wirken. Denn vom stile gilt noch Herders wort: Man lernt stil aus dem sprechen und richtigen lesen, nicht sprechen aus dem künstlichen stil.

Die ausstattung der schrift ist geschmackvoll.

H. ELSZ, *Deutsche sprachlehre.* Bielefeld, Siedhoff. 1903. 56 s. M. 0,70.

Diese kurzgefaßte grammatik ist erwachsen aus einem referate für die deutsche fachkonferenz einer realschule. Sie steckt sich das ziel, möglichst den stoff zu beschränken, aber übersichtlich zusammenzufassen. Und dieser vorsatz ist gut gelungen. Es fehlt nichts wesentliches. Wortbildungslehre, stilkunde wie metrik haben auch eine ausreichende behandlung erfahren.

TUMLIRZ, *Deutsche schulgrammatik.* Leipzig, G. Freytag. Vierte umgearbeitete auflage. 1903. 232 s. Geb. m. 3,—.

Wenn auch der wortlaut der beispiele manchmal darauf hinweist, daß der verfasser sein buch besonders auf Österreich zugeschnitten hat, kann ich doch nicht umhin, diese grammatik auch für die deutschen schulen angelegentlich zu empfehlen. Besonders in den abschnitten IV und V (wortbildungslehre und übersicht über die entwickelung der deutschen sprache), dann aber auch in dem anhange I, der von der stilistik handelt, bietet T. uns vieles, was man bisher in den landläufigen grammatiken vergebens gesucht hat. Manchmal tut er ja freilich des guten zu viel. Eins möchte ich in künftigen auflagen, die ich der gediegenen arbeit wünsche, noch gebessert sehen: die übersichtlichkeit könnte durch rein äußerliche mittel noch erhöht werden. So meine ich, die oberbegriffe, z. b. s. 81 objekt, dürften nicht in derselben weise gedruckt werden, wie die vorhergehenden unterbegriffe des vorigen abschnittes. Auch müßten die größeren teile voneinander räumlich abgehoben werden. Vielleicht empfiehlt sich auch, jede seite oben mit einem kurzen vermerk zu versehen. Dem zu großen anschwellen des volumens könnte durch kürzung an manchen stellen vorgebeugt werden.

Frankfurt a. M. Dr. BOTHE.

Berichtigung. S. 374, mitte, ist DEYE statt DEGE zu lesen. Hiernach ist auch im inhaltsverzeichnis des heftes, s. 2 des umschlages, der name des verfassers zu berichtigen.

VERMISCHTES.

ŁEASED INTEREST IN SPANISH IN THE UNITED STATES SINCE 1898.[1]

The Spanish saying: *No hay mal que por bien no venga,* equivalent ıe English: It's an ill wind that blows nobody good, like many ar aphorisms, when applied to particular cases, contains an ent of truth. It may be said, in general, that war is a calamity, there are probably few who would care to maintain that the war Spain in 1898 was an exception. Undoubtedly, many of the dy conquests of the Romans were followed by the fruits of a ıer degree of civilization than had previously been known. If the nish-American war proved swifter and less calamitous than the s of old, while the advantages derived therefrom may have been portionately less, nevertheless certain fruit in the way of profit also resulted. What this gain has been, simply from a literary adpoint, an attempt here will now be made to show.

In the autumn of 1897, the beginners' class in Spanish in Boston iversity numbered twenty-seven students. In the autumn of 1898, just er the war with Spain, the beginners' class numbered sixty-two. In

---

[1] Die tatsachen, die herr dr. Geddes, professor der romanischen achen an der universität Boston, Massachusetts, in seinem sehr tgemäßen artikel berichtet, werden zweifellos auch die europäischen er der *N. Spr.* interessiren. Diesem artikel werden voaussichtlich ld in nicht allzu großen zwischenräumen mehrere aufsätze ähnlicher t in englischer oder deutscher sprache teils von amerikanischen llegen, teils von mir selbst folgen: über den französischen unterricht, er den deutschen unterricht, über den italienischen unterricht, über n englischen unterricht, über die ziele und fortschritte des fremd-achlichen unterrichts (im anschluß an einen früheren artikel von r), über die stellung des fremdsprachlichen unterrichts in den iversitäten und *colleges* und in den technischen hochschulen, über s höhere unterrichtswesen im allgemeinen, über die erziehung der ei geschlechter, *coeducation* usw., über die verwaltung der höheren ıranstalten, über die soziale stellung des lehrers und des „professors“, er die stellung der *Corporation* (*Board of Trustees* usw.), des *President* d der *Faculty* in der verwaltung der universitäten, *colleges* und hnischen hochschulen, über das verhältnis des staates zum höheren

Harvard University, in the fall of 1897, there were sixty-five students in the class beginning Spanish; in the fall of 1898, there were one hundred and seven. This noteworthy increase in these two institutions of learning illustrates a similar development all along the line in the institutions throughout the United States where Spanish is taught. This new interest is due entirely to the war and its results.

Before the war with Spain in 1898, there were hardly more than a half-dozen Spanish texts, arranged for student use, in schools and colleges in this country. This half-dozen has since been increased more than fivefold. There are at the present time more than thirty quite good Spanish texts embracing entire novels, plays, stories, poems, selected from the standard modern and classic *répertoire*. Many of these texts have vocabularies, nearly all contain introductory matter and notes. The advantages of the American texts over the Spanish editions are 1. availability, 2. cheapness, 3. superiority mechanically, 4. adaptability to the needs of American students. Any teacher who has had experience in ordering from abroad Spanish and Portuguese editions for class-use knows that it may take from six weeks to three months to secure what he desires. It not unfrequently happens that it is impossible to tell how many copies will be wanted. If too few or too many copies are ordered, the result is annoying to the book-agent and to the teacher. Granted even that, in certain cases, a foreign text may be superior to any published here, this advantage is largely offset by the bother and uncertainty of getting it at the right time. Availability is, then, no small factor in popularizing American editions. As regards the second advantage, cheapness, this is not literally true, for the foreign editions are often cheaper than the American text of

---

unterrichtswen usw. usw., in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Möglicherweise werden diese aufsätze nicht alle in den *N. Spr.* erscheinen; manche werden wahrscheinlich in anderen zeitschriften veröffentlicht werden. Der unterzeichnete hat seinen früher angekündigten plan, ein deutliches und möglichst richtiges und genaues bild von dem dem europäischen schulmanne und gelehrten nicht leicht verständliches nordamerikanischen unterrichtswesen zu geben, keineswegs aufgegeben. Aber der sachkundige weiß, daß die ausführung eines solchen planes höchst schwierig ist. Berühmte ausländische schriftsteller, die Nordamerika bereist haben und das hiesige unterrichtswesen in ihren geistreichen büchern berühren, begnügen sich im allgemeinen mit der besichtigung der gebäude, der bewunderung der athletischen übungen und wettkämpfe, dem flüchtigen besuche einiger klassen und hörsäle und dem durchblättern der *catalogues* und *registers*, die, wie ähnliche offizielle schriften in anderen ländern, im grunde genommen wenig beweisen und den ernsten forscher der wahrheit niemals befriedigen.

Roxbury (Boston, Mass.). A. RAMBEAU.

the same work. Sometimes, however, the American text is actually cheaper than the European edition. For instance, the Spanish edition of Echegaray's plays, a number of which are continually called for yearly in class-room work, costs, unbound, in this country, sixty cents. The D. C. Heath & Co. edition, Boston, of *Ó locura ó santidad*, bound, with introduction and notes, costs only forty cents. The foreign edition of Alarcón's *El capitán Veneno* costs seventy-five cents, unbound, and contains *Historia de mis libros* which is not desired. The excellent Heath edition, bound, with introduction, notes, and vocabulary, by Dr. Ford, of Harvard University, costs but fifty cents. As a rule, it may be said that, even though the foreign editions actually cost less than the American texts of the same works, nevertheless, the condition in which they are placed in the students' hands, unbound, printed oftentimes poorly, and on cheap paper, and without introduction, notes, or vocabulary, render them in the end more expensive and unsatisfactory than the higher-priced home-made article. In regard to the third advantage, superiority mechanically, the material advantages of the American article, get-up, binding, weight, paper, and printing, are too well known to need more than this remark in passing. As to the fourth advantage, adaptability to the needs of American students, the reasons for choosing the home product are all on the side of the American text. It is needless to say that for the majority of students, an introduction to the author and the work, possibly maps, or pictures, notes, and vocabulary, if used rightly, render the task of becoming conversant with the subject far more profitable than is possible with merely the text. The literary out-put, just mentioned, comprising more than thirty good Spanish works adapted as texts for class-room use in our schools and colleges, includes only a small portion of the total number of publications issued in Spanish in this country. From a purely literary standpoint, however, it is the most important part, and therefore worthy of being noted especially. If, now, account be made of the Spanish-English and English-Spanish dictionaries, of the grammars, reading-books, treatises for learning the verb, and all kinds of drill-books for the use of English-speaking persons, the number of such publications shoots up to about sixty. If this sum be added to the thirty-odd literary texts for student use, we have about one hundred books published in this country for the use of English-speaking persons. What is of especial interest here is that the great majority of these hundred works have been published since the war with Spain in 1898. This number, however, goes to make up the smaller part of the entire out-put published in Spanish in the United States; for by far the greater number of books published here are those destined for the trade in Spanish-speaking countries.

There are seven publishing houses in the United States that supply at the present time almost the whole of what appears here printed in Spanish. Four of these firms have their central office in

New York, three in Boston. The four New York firms are: D. Appleton & Co., 5th Avenue, The American Book Co., Washington Square, Henry Holt & Co., 29 West 23rd St., and Wm. R. Jenkins, 851 Sixth Avenue. All of these houses publish texts and books for those speaking English who are desirous of studying Spanish. The house of Appleton & Co. is, however, more thoroughly identified with the Spanish book-business than any other firm in this country. The latest catalogue of this firm (January 1904) gives a list of 233 "Books in Spanish." There is also a list of six dictionaries, fifteen miscellaneous drill-books, and two annotated texts. Most of these in the latter list being for English-speaking persons who wish to learn Spanish are not included in the list headed "Books in Spanish." The two texts are: *El cautivo*, an episode of the *Don Quijote* of Cervantes — simply the Hachette edition of the same story reproduced — and Moratín's *El sí de las niñas*, one of the most popular of texts here as in Spain. The great majority of the Appleton publications are of a pedagogical character, and explain the principles of the sciences, mathematics, and language for those whose mother-tongue is Spanish. Among them are a number of translations of standard popular works, as for instance, Hawthorne's *Scarlet Letter*, Goldsmith's *Vicar of Wakefield*, and Stevenson's novels. The Appleton firm has agents and correspondents in twenty Spanish-speaking countries.

The American Book Co. has published thirteen books for the study of Spanish, and announces four new ones to appear shortly. Six of these books are grammar and drill manuals; the remainder texts with notes and vocabulary and, in most cases, short introductions. Of the seven texts that have thus far appeared, three have been selected from the works of Galdós: *Electra*, *Marianela*, and *Doña Perfecta*; two from Alarcón's works: *El capitán Veneno* and *El niño de la bola*; one each from the plays of Moratín and Larra: *El sí de las niñas* and *Partir á tiempo*. Of the four texts announced to appear shortly, two are by Valera: *El comendador Mendoza* and *Pepita Jiménez*, one by Calderón: *La vida es sueño*, and one by Herreros *¿Quién es ella?*

The Jenkins publishing house has issued eleven texts and one drill-book. Of the eleven texts, two are novels: *El final de Norma* by Alarcón and *Marianela* by Galdós; five consist mainly of selections of short stories by Valera, Escrich, Emilia Pardo Bazán, Trueba and by several other popular writers; four are plays: *La independencia* by Bretón de los Herreros, *Partir á tiempo* by Larra, *El desdén con el desdén* by Moreto y Cabaña, and *Un drama nuevo* by Estébanez.

The firm of Henry Holt and Co. has published twelve books for the study of Spanish and announces one to appear shortly. Of the twelve that have appeared, nine are grammars and drill books; three are texts: *Lope de Vega y Calderón de la Barca: Obras maestras.* This contains Lope's *Estrella de Sevilla* and Calderón's *Príncipe constante*

d *El mágico prodigioso*. There is a four-page index; a few introductory marks precede the authors, and some observations on spelling are und at the end of the volume. The book was originally issued by Vries, Ibarra & Co., Boston, over fifty years ago. Messrs. Holt & Co. w offer it to the student public precisely as it appeared in those rly days, everything being preserved intact save the old publishers' mes. For this very reason, by way of comparison with texts now nually issued, the book is of interest. The second text issued by essrs. Holt & Co. is Caballero's *Familia de Alvareda*, annotated; and e third Tirso de Molina's *Don Gil de las calzas verdes*, with most editable introduction, notes, and vocabulary. The forthcoming notated text is Calderón's *Mágico prodigioso*.

The three Boston firms engaged, to a certain extent at present, publishing books for the study of Spanish are Ginn & Co., Heath Co., and Silver, Burdett & Co. The firm of Ginn & Co. has blished twenty-two works in Spanish or for studying Spanish. urteen of these are adapted particularly for those whose native nguage is Spanish; four are books for learning Spanish; and four e annotated texts: Galdós, *Doña Perfecta*; Gil y Zárate, *Guzmán el ueno*; Moratín, *El si de las niñas*; and Valera, *El pájaro verde*. Two xts are announced to appear shortly; Escrich's *Fortuna* and *El placer no hacer nada*, and Pereda's *Pedro Sánchez*, both with introduction d notes, and the latter, besides, with a vocabulary.

The firm of Heath & Co. have published thirteen works for the udy of Spanish and announces two new ones to appear shortly, a ictionary and a grammar. Of the thirteen already published, six are rill-books or readers containing various prose selections. Of the even remaining books, one is a collection of lyrics from the Cuban oets entitled: *Bardos cubanos*; the six other texts comprise Alarcón's *El capitán Veneno*, Galdós's *Marianela*, Padre Isla's Lesage's *Gil Blas*, Valdés's *José*, all four with introduction, notes, and vocabulary; Echegaray's *O locura ó santidad*, and Núñez de Arce's *Haz de leña*, hese two simply with introduction and notes.

The house of Silver, Burdett & Co. has published five books: a grammar, a reader, a composition book; and two annotated texts: Miguel Ramos Carrión and Vital Aza's *Zaragüeta* and a *Spanish Anthology* ably edited by Professor Ford of Harvard University. This ollection contains representative selections from the poems of the best panish writers classic and modern.

From this bird's-eye view of the texts published for student se in this country, it will be seen that the popularity the leading uthors enjoy in Spain is, in a considerable measure, reflected in this ountry. As in Spain, so in this country, Galdós is more largely presented than any other Spanish author. There are already two litions of his masterpiece *Doña Perfecta* and three of his *Marianela*.

Alcarcón is well represented by two editions of his *Capitán Veneno* and one each of the *Final de Norma* and the *Niño de la bola*. His *Sombrero de tres picos* is, through translations, one of the most widely known of Spanish stories. There are two editions of Valera's *Pájaro verde*, and an American text, simply reprinted in larger type, by the Appleton Co., of his principal work *Pepita Jiménez*. As noted already, a story by Pereda: *Pedro Sánchez*, will appear shortly. This author, although of national fame at home, does not possess the international celebrity enjoyed by his colleagues Valera, Galdós, and Valdés. As regards plays, probably no piece has been more used as a school-reader in Spain than Moratín's *Sí de las niñas*. The fact that we have here three editions of the play proves how well suited it has been found for the purpose in view. The plays of Bretón de los Herreros, Larra, and of Echegaray are becoming more popular.

While it is true that nearly all the works in Spanish, or for learning Spanish, are published by the firms just mentioned, nevertheless, occasionally, some enterprising book-seller ventures to publish on his own account an edition of some Spanish work. About a year ago, the firm of Köhler & Co., in Boston, published an edition, with portrait, introduction, notes, and vocabulary of Echegaray's masterpiece: *El gran Galeoto*. As regards the respective merits of many of these American editions of Spanish works, critical material written by teachers of Spanish in our colleges, will be found in the *Modern Language Notes* (Baltimore, Md.).

In this connection, it is fitting to mention the publication of a work more important from the scholar's standpoint than any here thus far recorded: *Poema de Fernán Gonçález, texto crítico, con introducción, notas, y glosario por* C. Carroll Marden, published by the Johns Hopkins Press, Baltimore, 1904. This work is a credit to American scholarship. It may be said, too, that the increase in interest in Spanish language and literature, as shown by the publication since the war of nearly all of the above named texts, has been fostered in a large measure by the colleges where Spanish is taught, and particularly at Johns Hopkins, Harvard, Yale, Michigan, Chicago, Princeton, Columbia, and Leland Stanford.

It remains to mention several social organizations recently founded for the purpose of stimulating interest in Spain, the Spanish language, and literature. The Castilian Club of Boston, comprising some forty members, existed ten years before the Spanish war, but since that time has been more in the public eye than ever. Monthly meetings are held at which a paper is read upon some subject relating to Spanish history. At the end of the year, these papers, in many instances, properly termed monographs, carefully type-written and bound together are placed in the Boston Public Library, where they may be consulted by all interested in such subjects. Annually, on the twenty-second of

April, anniversary of the birth of Isabella the Catholic, a banquet is given at one of the large city hotels in honor of the event, and addresses commemorative of the important *rôle* played by Spain in the history of America are delivered by distinguished guests.

Another Boston club, founded since the war, is El Club Español. This club is composed of natives of the Spanish-speaking countries and Americans who speak Spanish and desire to keep up their familiarity with things Spanish. Meetings are held fortnightly for social and literary purposes. Readings from the old classics as well as from modern writers are given. Occasionally a Spanish play is presented to which those interested in Spanish in Boston are invited. Not long since, the club closed the season of 1903/4 by producing most successfully Carrión and Aza's amusing comedy *Zaragüeta*.

There are two student organizations that contribute something to popular interest in Spanish language and literature: La Sociedad Española de la Universidad Harvard, and La Sociedad Española de la Universidad Yale. The former came into being shortly after the Spanish war; the latter in 1904. Meetings are held tri-weekly by each society. The gatherings, frequented largely by students attending the Spanish courses at each of these universities, are social and literary. From time to time, a stereopticon lecture, or some literary event of more than usual importance takes place, to which the public is invited. It is worthy of note that a law-student at Harvard became president of the Harvard Sociedad Española. While still a student at this school, he migrated to the Yale law school where he studied law, his name, at all events, figuring at the same time in the Harvard and Yale catalogues. This young man, Mr. Alexander Cumming, founded the Yale Sociedad Española, and was chosen president of the society. He thus enjoyed, at one and the same time, the unique distinction of being the president of two active organizations representative of student life and interest at two of the leading American universities.

Boston University. J. GEDDES, Jr.

TOMMY ATKINS.

Es hat mich gefreut, daß meine anregung betreffs der herkunft dieser bezeichnung (vgl. *N. Spr.* X, s. 511) schon zu weiterer nachforschung anlaß gegeben hat. Offenbar ist durch E. Riedels artikel die sache gefördert worden. Auch er hat es unangenehm empfunden, daß die angaben, auf die sich die erklärung in Kloeppers *Engl. Reallexikon* stützt, so unbestimmt sind und eine nachprüfung von hier aus so schwer ist. Da aber ohne eine gewißheit über die richtigkeit derselben eine entscheidung über den wert der dort gegebenen erklärung und überhaupt ein sicheres resultat nicht möglich ist, habe ich mich am 1. juni unter einsendung der beiden kleinen aufsätze direkt an den oberbefehlshaber der englischen armee, feldmarschall lord Roberts

gewandt und ihn um auskunft hierüber gebeten. Am 16. juni erhie ich denn auch durch die hände des colonel ... (unleserlich) folgend antwortschreiben:

47 Portland Place W. 16. 6. 04.

Dear Sir,

I am desired by Field Marshall Lord Roberts to acknowledge t receipt of your letter of the 1st instant and to thank you for the artic published in the review Die Neueren Sprachen which you have been go enough to send him and which he has read with interest.

In reply to your enquiries, the Field Marshall wishes me to say th the name Thomas Atkins was first used in the Soldiers' Small Book whi was brought into existence by W. O. Circular 289 of 31st August 181

The term "Thomas Atkins" is used in describing the soldier in t model of a filled up form therein.

I remain, Dear Sir, Yours faithfully

Colonel ...

Damit scheint mir die erklärung von Klapperich auch aus zeitlichen gründen hinfällig zu werden, die bei Kloepper gegebene abe eine gewisse bestätigung zu finden. Es bleibt nur noch die schwierigkeit: wie kam man gerade dazu, diesen namen zu wählen?

An und für sich ist derselbe ja nicht gerade ungewöhnlich. Schon in Defoes *Robinson Crusoe* kommt ein Atkins vor. Hier ist es einer der meuternden matrosen von dem englischen schiffe, das Robinson nach England zurückführt. Ich hatte angenommen, daß es reiner zufall gewesen war, der zu dem namen Tommy Atkins geführt hatte. Immerhin ist die annahme E. Riedels, daß Tommy Atkins, auch bevor man den namen in das formular setzte, nach dem die erste seite in den soldatenbüchern auszufüllen war, bereits eine im gewissen grade geläufige bezeichnung für den englischen soldaten gewesen sei, nicht von der hand zu weisen, wenn nicht wahrscheinlicher.

Frankfurt a. M. W. GROTE.

SCHWARZES BRETT. 4.

G. Thurau in Kaluza-Thurau, *Eduard Koschwitz*: „Vietors alarmruf *Quousque tandem* ... war ein signal zur ‚umkehr', zu unrühmlicher retirade ...“ — Ei! ei! Hat Th. mehr als den titel gelesen? Dann dürfte er wissen, daß ich mit der „umkehr“ nicht nur den rückzug sondern *weiteres vordringen auf anderem wege* empfehle (weshalb Sweet den titel mit *The teaching of languages must start afresh* übersetzt). Die ironie des schicksals läßt denn auch Kaluza sechs seiten früher erwähnen daß kein anderer als Koschwitz seiner zeit Kühns *Methode des frz.* und und das in rede stehende schriftchen „den fachlehrern aufs wärmste zur lektüre empfohlen“, beide aber für „nicht frei von utopistische anschauungen über das im schulunterricht erreichbare und durchführbare“ erklärt hat. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

)IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ϡAND XII. DEZEMBER 1904. Heft 8.

DAS DEUTSCH IM MUNDE DER DEUTSCHEN IM AUSLANDE.[1]

Hochgeehrte versammlung!

„Das deutsch der deutschen im auslande“, der gegenstand, ıuf welchen ich mir erlauben möchte heute auf kurze zeit Ihre ıufmerksamkeit zu richten, ist, obschon für den sprachforscher ınziehend und für gewisse praktische fragen der gegenwart keineswegs ohne bedeutung, dennoch meines wissens bisher weder in unseren zeitschriften noch auf unseren philologentagen zur besprechung gelangt. Vielleicht liegt der grund darin, daß diese frage unmittelbar weder mit der historischen grammatik noch auch mit der mundartenforschung zusammenhängt. Es liegt mir natürlich fern, das thema in der kurzen mir zur verfügung stehenden zeit nach jeder richtung hin erschöpfend behandeln zu wollen. Nur die wesentlichsten punkte möchte ich heute in aller kürze hervorheben, in der hoffnung, daß dann später von den verschiedensten seiten her beiträge geliefert werden mögen, auf grund deren endlich die ganze frage einmal im zusammenhange in einer zeitschrift oder in einem der wissenschaftlichen beihefte zur *Zeitschrift des allgemeinen deutschen sprachvereins* behandelt werden kann.

Die hauptsächlichste beschränkung, welche ich mir heute auferlegen will — vornehmlich aus dem grunde, weil ich *nur selbst*beobachtetes bieten möchte — ist die beschränkung des

[1] Vortrag, gehalten beim XI. deutschen neuphilologentage in Köln, donnerstag, 26. mai 1904.

begriffs „ausland“ auf „England“. Seit jahren habe ich gelegentlich beobachtungen darüber angestellt, welchen einflüssen unsere deutsche muttersprache im munde der lange zeit in England ansässigen deutschen ausgesetzt ist, welchen einflüssen des fremden idioms sie sich zugänglich erweist, und welchen gegenüber sie ihre eigenart spröde bewahrt. Als philologe und als hochschullehrer des deutschen im auslande mußte ich auch zu dieser frage stellung nehmen. Ich werde mir nun erlauben, Ihnen im folgenden ein viertelhundert typischer fälle vorzuführen, in denen einwirkung des englischen auf die deutsche ausdrucksweise unzweifelhaft stattgefunden, und wo der englische idiomatische ausdruck den deutschen verdrängt hat. Keine wendung ist unter den folgenden, die ich nicht selbst aus dem munde lieber, nichts ahnender landsleute aufgehascht — solche beobachtungen verderben eigentlich den charakter, denkt wohl mancher unter Ihnen im stillen — und die ich nicht meist mehr als einmal vernommen hätte. In briefen fehlen sie auch nicht ganz, doch waltet hier meist etwas größere vorsicht — oder soll ich sagen: geringere unbefangenheit? Ich brauche wohl kaum noch besonders zu bemerken, daß die folgenden ausführungen sich *nur* auf die sprache der *erwachsenen* beziehen, d. h. solcher landsleute, die erst als erwachsene von Deutschland nach England herüberkamen und nun tagtäglich in oft schnellem wechsel zwei sprachen hören und sprechen und sich häufig in der gewöhnlichen redeweise ebenso gewandt in der einen wie der andern auszudrücken verstehen. Die sprache ihrer in England geborenen und erzogenen kinder dagegen, denen, selbst wenn beide eltern deutsche sind, naturgemäß das englische von haus aus viel näher tritt, lasse ich im folgenden absichtlich ganz aus dem spiel. Die sprachliche stärke und schwäche der bilinguisten bedarf in unserer mitte auch wohl kaum der erörterung.

Wenn ich also im folgenden ausschließlich von dem deutschen im munde des in England lebenden und als erwachsener nach England gekommenen deutschen reden will, so hoffe ich sehr, daß andere, meiner anregung folgend, vielleicht bald einmal untersuchungen über das deutsch im munde des deutsch-amerikaners oder des deutschen in Chili, oder des

utschen in Paris, Brüssel und Rom anstellen und ihre be-
achtungen in einer unserer fachzeitschriften veröffentlichen
erden.

Bei den deutsch-amerikanern fließt das quellenmaterial
uf grund der vielen dort gedruckten deutschen zeitungen und
edichte weit reichlicher als in England, auch ist dort wohl
hon gelegentlich allerlei gesammelt worden. Die durch-
tzung des deutschen wortschatzes mit englischen elementen
t in Amerika viel stärker, als ich es selbst bei nachlässig
rechenden deutschen in England je beobachtet habe. Natür-
ch darf man gewisse humoristische deutsch-amerikanische
edichte nicht allzu ernsthaft nehmen, wie z. b. folgendes
Frühlingslied", welches beginnt:

„Die luft ist rein, der himmel blau,
Lenz wird es endlich *anyhow* . . .
Komm, schönes lieb, *put* an dein *dress*,
Und *never mind* das *business* . . ." usw.

Ich beginne mit hervorhebung *der* punkte, in denen nach
einen beobachtungen in Cambridge, London, Liverpool und
nderen orten das deutsche durch seine englische umgebung
enig oder gar nicht beeinflußt ist.

In der *lautlehre* ist eine einwirkung kaum zu spüren. Der
rwachsene deutsche gibt nur selten seine mundstellung, seine
eutlichere artikulation, sowie seine im allgemeinen viel lautere
prechweise zugunsten der englischen auf. Auch behält er
eist seine reinen, ungebrochenen vokale, seinen eigenartigen
ehlkopfverschlußlaut, sein runderes *sch*, sein dünneres *l*, sein
ipfchen-*r* bei, trotzdem er englisch gewöhnlich mit dem
ungen-*r* und nicht selten auch mit dem volleren englischen *l*
richt und *rot* und *wrote*, *lehm* und *lame*, *quell* und *quell* u. dergl.
i der aussprache sehr genau unterscheidet. Nur sein *tonfall*
ag bei sehr langem aufenthalt im ausland vielleicht allmählich
was beeinflußt werden, obschon bei der beurteilung solcher
agen nicht vergessen werden darf, daß es ja auch im deutschen
cht nur einen einzigen, überall gleichen charakteristischen
tionalen tonfall gibt, daß manche dialekte weit mehr singen
er schleifen als andere. Erlauben Sie mir ein Ihnen allen

leicht zu beurteilendes beispiel anzuführen: Seit genau 20 jahren lebe ich jetzt in Cambridge und bin oft jahrelang gar nicht oder nur auf wenige tage ins deutsche vaterland gekommen — habe ich wirklich in all diesen jahren an meinem tonfall erheblichen schaden genommen? Hat meine rede nicht mehr deutschen klang?

Auch *wortbiegung* und *wortbildung* werden bei erwachsenen kaum irgendwie vom fremden idiom beeinflußt — abgesehen etwa von gelegentlichen unsicherheiten im gebrauch seltener worte und formen und einer einzigen später zu berührenden nachahmung einer eigenheit der englischen wortbildung.

Demnach bleibt m. e. die einwirkung des englischen wesentlich auf zwei punkte beschränkt: die *syntax*, sowie den undeutschen gebrauch einzelner häufig gehörter und angewandter *redensarten*. In fast allen solchen fällen haben wir es mit unbewußten übersetzungen aus dem englischen zu tun. Bei dem undeutschen gebrauch einzelner wörter sind es besonders gewisse zeitwörter und fürwörter, in denen die täglich gehörte und gebrauchte, meist knappere, englische wendung endlich den idiomatischen deutschen ausdruck verdrängt hat. Zu den von mir beizubringenden ausgewählten beispielen werden manche unter den hier anwesenden fachgenossen voraussichtlich aus eigner erfahrung und erinnerung allerlei ähnliche hinzufügen, vermutlich aber keine völlig neue kategorie aufstellen können.

Ich möchte aber gleich hier darauf hinweisen, daß bei einer übersicht des materials einzelne zweifelhafte fälle übrig bleiben, fälle, in welchen die einen geneigt sein möchten (wie z. b. Heintze im *Deutschen sprachhort*) einen einfluß des englischen zu sehen, während andere die wendung als gut deutsch in anspruch nehmen. Mir scheint, daß Heintze, welcher die frage auf s. 164 des *Sprachhorts* wenigstens streift, nicht immer richtig entscheidet, weil er die einschlägigen fälle nicht streng genug vom geschichtlichen standpunkt aus betrachtet hat. So erblickt er z. b. englischen einfluß im gebrauch des partizipiums präsentis mit dem verbum substantivum — aber dies ist guter deutscher brauch, im altdeutschen völlig geläufig, und keineswegs etwa ein neuerer anglismus. Häufig finden wir noch in Goethe-Schillers briefwechsel wendungen wie z. b. *ich bin er-*

wartend oder *verlangend*, *zu hören* ... Dagegen wird diese konstruktion im gewöhnlichen mündlichen oder schriftlichen verkehr der heutzutage in England lebenden deutschen meines wissens *nie* gebraucht und bleibt durchaus auf den schriftlichen gebrauch unserer älteren klassiker beschränkt.

Auch sind dem heutigen gewöhnlichen schriftdeutsch gewisse charakteristische wendungen verloren gegangen, welche das altdeutsche besaß, und die noch heute in manchem unserer dialekte sowie in der englischen schriftsprache und umgangssprache fortleben. Noch heute sagt man ganz gewöhnlich im englischen *it will come home to him*, und bei Otfrid finden wir genau in demselben sinne *sēro quimit uns iz heim.* Anzengruber bietet beispiele für den dialektischen gebrauch im österreichischen,[1] Schmeller verzeichnet ihn im *Bayrischen wörterbuch* — mir als norddeutschem ist die wendung völlig fremd, ebenso wie *es wird ihm kommen zu haus* in einem kirchenliede des 16. jahrhunderts (Goedeke und Tittmann, *Liederbuch* 226, 29).

Endlich bleibt — ich sage das nicht ganz ohne bedenken — bei der erörterung dessen, was gegenüber der englisch gefärbten wendung wirklich als durchaus einwandfreies deutsch zu gelten hat, noch zu erwägen, wie weit etwa gewisse redewendungen der bewohner unserer großen hansastädte ein anrecht darauf haben, als mustergültig angesehen zu werden. In Hamburg und Bremen, wo ein so außerordentlich reger geschäftsverkehr mit England stattfindet, sind begreiflicherweise auch die einflüsse der englischen sprache auf die deutsche am stärksten. Vielleicht finden einige der heute hier anwesenden hamburger und bremer fachgenossen in den folgenden beispielen einzelne wendungen, die auch ihnen zu hause gelegentlich ans ohr schlagen, und die sie vielleicht für durchaus gutes deutsch zu halten geneigt sind. Vermutlich sind sie jedoch von bremer oder hamburger kaufleuten, welche — besonders früher — oft jahrelang in englischen oder amerikanischen kontors zu arbeiten pflegten, mit in die vaterstadt zurückgebracht worden. Gelegentlich sind dann wohl einige derartige, ündlich oder durch übersetzer eingeführte redewendungen, z. b. *einen schneiden*, allgemein schriftdeutsch geworden.

---

[1] *Dir kommt nur heim, was du an mir gesündigt.* (*Sternsteinhof*, 265.)

Erlauben Sie mir nun, Ihnen eine reihe selbst in England gehörter wörter, wendungen und redensarten vorzuführen welche weder unsere schriftsprache kennt noch ein deutscher dialekt, welche keine altdeutsche besonderheit bewahrt haben sich auch nicht aus gewissen schülerhaften übersetzungen herschreiben, — in denen vielmehr einfach unbewußte übertragung des üblichen englischen ausdrucks stattgefunden hat, welche durch häufige wiederholung schließlich zur gewohnheit geworden ist.

Zunächst erwähne ich einige nicht selten gehörte, aber völlig undeutsche redewendungen:

1. *Es ist billig für was es ist* . . . statt: *verhältnismäßig billig.*
2. *Sie wollte das meiste daraus machen* . . . statt: *möglichst viel.*
3. *Sie hat ihren anspruch gut gemacht* . . . statt: *durchgesetzt.*
4. *Das wetter ist heute famos, ist es nicht?* . . . statt: *nicht wahr?*

Andere oft gehörte nachbildungen englischer redeweise sind:

5. *Willst du eine andere tasse tee haben?* statt: *noch eine?* Ähnlich: *einen andern teller suppe — einen andern schluck wein.*

6. *Ein paar mehr schlafzimmer sollen eingerichtet werden,* hört man nicht selten anstatt: *noch einige.* Ebenso *nur eins mehr* für *nur noch eins*; *hole ein paar mehr lichte* . . . oder *wollen Sie etwas mehr frucht haben?*

7. In letzterem beispiel haben wir außerdem den — nicht häufigen — fall, daß ein einzelnes deutsches wort unter einfluß des englischen durch ein anderes, in Deutschland in dem betreffenden sinne ungebräuchliches ersetzt wird. So hier *etwas mehr frucht* statt *noch etwas obst.* Weil das englische den unterschied zwischen frucht und obst sprachlich nicht zum ausdruck bringt, ist er auch allmählich aus dem sprachbewußtsein und dem munde manches in England lange ansässigen deutschen verschwunden.[1] Als gegensatz dazu kann ich die von mir manchmal beobachtete unsicherheit England vorübergehend besuchender deutscher im gebrauch von *pin* und *needle* anführen. Im deutschen sagen wir leicht einfach *nadel,* und der junge deutsche philologe redet dann gern von *needles,* wo er von *pins* sprechen sollte.

Eine andere, ebenfalls nicht seltene wendung ist:

---

[1] Kürzlich hörte ich: *Bring mir die mappe* statt: *die karte.* Auf den gebrauch von *platz* für *ort* hat schon Heintze hingewiesen.

8. *Mein französisch ist etwas rostig geworden* . . . statt: *ein-*
·ostet, sowie

9. *Sie ist nicht länger jung* . . . statt: *nicht mehr jung,*
ıd gar

10. *Meine frau ist deutsch, aber ihre freundin ist englisch,*
att: *eine deutsche . . . eine engländerin.*

Besonders unter den zeitwörtern und im gebrauch ge-
isser fürwörter machen sich englische einflüsse stark geltend,
ie z. b. das häßliche

11. *Ich kann es nicht helfen* . . . statt: *es nicht vermeiden,*
ler *ich kann mir nicht helfen, ich kann nicht umhin* . . . eine
hr oft gehörte entschuldigende redensart, welche die ent-
huldigung aber keineswegs verbessert.

12. *Heute fühle ich schon besser* . . . statt: *fühle ich mich*
ler *befinde ich mich schon besser,* sowie

13. *Ich vergesse, wer mir das erzählt hat* . . . statt: *ich habe*
rgessen, ich erinnere mich nicht mehr, sind gleichfalls nicht un-
ewöhnlich.

14. *Wieviel ist das?* fragt man nur allzu leicht beim
eutschen materialwarenhändler in London, anstatt *wieviel*
stet oder *wieviel macht das?*

15. *Heute bin ich spät,* sagt der abends müde aus der city
eimkehrende kaufmann, dem die liebende gattin am morgen
ie sanfte mahnung mit auf den weg gegeben:

16. *Sei nur nicht lange!* anstatt: *bleib nur nicht lange*
ort)!

Eine verhängnisvolle vorliebe erwirbt sich auch der deutsche
ı England bald für das zeitwort machen, z. b. in

17. *Wenn mein sohn doch einen recht netten freund machen*
önnte! anstatt: *finden* oder (*sich*) *gewinnen.* Oder auch in der
hönen wendung: *Er hat in Amerika viel geld gemacht* . . .
att: *verdient,* wie der ideale deutsche im vaterlande opti-
istisch sagt.

18. *Wollen Sie heute nachmittag tee bei uns nehmen?* fragt
it liebenswürdigem lächeln gar manche deutsche hausfrau in
ondon, während sie in Hannover *trinken* sagen würde.

Ganz besonders häßlich aber scheint mir die wendung:

19. *Ich wundere mich, ob wir heute regen bekommen* . . . statt:

Es soll mich doch wundern, oder: *Ich bin doch neugierig* oder dergleichen.

Die leichtigkeit, mit welcher der englische vetter, vor allem der englische zeitungsschreiber in seinem *journalese,* aus fast jedem hauptwort ein gleichlautendes zeitwort zu machen weiß, dessen er sich oft und gern bedient (*the goods were mailed, the ship was torpedoed* u. dergl.), während der deutsche oft längere umschreibungen benutzen muß, hat schon manche landsleute in England verführt, kühn ähnliche bildungen zu wagen. Das englische hauptwort wird ohne viel federlesens mit der deutschen infinitivendung versehen und dann mutig als schwaches zeitwort abgewandelt. Freilich bleibt in diesem falle wohl stets das gefühl, etwas durchaus undeutsches zu sagen, und häufig hört man derartige zeitwörter in absichtlichem scherz verwendet. Immerhin aber vernimmt man sie im täglichen leben oft genug, wie zum beispiel:

20. *Einen brief posten* (mit langem *o*!) statt: *auf die post tragen* oder *in den briefkasten werfen. Es hat bereits zweimal gegongt* mahnt die besorgte hausfrau aus dem eßzimmer den säumigen gatten, und *wir haben gestern famos im klub gedinnert,* sagt behaglich ein alter junggeselle zum verheirateten geschäftsteilhaber.[1]

Natürlich ist diese so bequeme, aber recht kunstlose art der zeitwortbildung aus englischen hauptwörtern grundverschieden von der echt deutschen ableitung von *blümen* aus *blume*, *scherzen* aus *scherz*; auch nicht ganz entsprechend der späteren ableitung unserer zeitwörter auf *-ieren* aus dem französischen (*marchier* > *marschier-en*, *drecier* > *dressier-en*) und anderer zeitwörter, wie z. b. *hausieren,* nach vorbild solcher verba. Im älteren deutschen wurde bekanntlich das französische zeitwort in seiner infinitivform einfach übernommen (*drecier*, *marchier*) und dann behufs eindeutschung mit der deutschen infinitivendung versehen. Ferner ist zu bemerken, daß wohl formen wie *posten*, *dinnern* von deutschen in England

[1] Hiermit läßt sich das geschmackvolle, aus dem französischen zurechtgemachte: *es wurde tüchtig gejeut* in manchen modernen geschichten vergleichen.

braucht werden, nicht aber englische echte zeitwörter mit
utscher infinitivendung versehen wie im pennsylvaniadeutsch,
sonders in den komischen liedern. Wendungen wie

„Komm, lieb, laß uns spaziren walken
Und dabei süß von liebe talken . . .“

us dem oben angeführten frühlingsliede eines verliebten
eutsch-amerikaners sind bisher unter den deutschen in Eng-
und unerhört.

Die präpositionen — ein bekanntlich ganz besonders
chwieriges kapitel für den englisch lernenden deutschen wie
ür den deutsch lernenden engländer — werden begreiflicher-
reise auch von den in England lebenden deutschen manchmal,
n nachahmung englischen gebrauchs, falsch verwendet. Wir
inden zum beispiel:

21. *Ich werde für ihn schicken* . . . anstatt: *nach ihm.*

22. *Wir können nicht dafür warten* . . . statt: *darauf warten.*

23. *Sie ist für ihre süßen speisen berühmt* . . . statt: *wegen
hrer* . . .

Gelegentlich werden auch jene so bequemen englischen
ttraktionen nachgeahmt, welche sich bei guten deutschen
chriftstellern nicht finden, z. b.:

24. *Er sprach von was ihn interessirte* . . . statt: *von dem,
as* . . . *Es ist teuer, für was es ist* . . . statt: *für das, was* . . .
der *verhältnismäßig.*

Dies sind einige der häufigsten fälle, in denen in syntax
nd wortgebrauch ein unmittelbarer einfluß des gesprochenen
nglisch auf das in England gesprochene deutsch nachweisbar ist.

In gewissen fällen kann man auch hier zweifeln, ob eine
edewendung wirklich durch das englische beeinflußt ist oder
icht. So scheint z. b. mir persönlich die wendung: 25. *Ich
erde* für *zwei wochen an die see gehen* (statt: auf *zwei wochen*)
icht gut deutsch, nichts als eine nachbildung des englischen
or *two weeks.* Daß man auch in unsern hansastädten für *zwei
ochen* hören kann, würde mich in meinem urteil noch nicht
ankend machen. Nun lese ich aber auch bei Hermann Paul,
so einem germanisten von fach, im vorwort zu seinem deutschen
örterbuch *die ausarbeitung wurde* für *einige jahre unterbrochen.* Wie

soll man in solchen zweifelhaften fällen entscheiden? Mir scheint da die historische betrachtung die einzig richtige. Man verfolge diese redewendungen einmal um zwei bis drei generationen zurück, und man messe sie regelmäßig am deutsch unserer klassiker, nicht nur unserer großen weimaraner, sondern auch am deutsch unserer sorgfältigsten schriftsteller neuerer und neuester zeit — würde wohl nur eine der 25 hier festgenagelten wendungen sich bei einem einzigen unserer besten schriftsteller nachweisen lassen? Ich glaube nicht. Gewiß haben wir autoren, deren stil gelegentlich durch englisch-amerikanische vorbilder beeinflußt ist, z. b. Gerstäcker — (vielleicht sogar gelegentlich Spielhagen?) — Heintze verweist u. a. auch auf den grafen Baudissin — aber von dem eben aufgezählten dürfte in ihren werken wenig zu finden sein.

Die stärkste beeinflussung durch das englische fand ich in der mündlichen und schriftlichen ausdrucksweise der deutschen kaufleute — weniger schon in der unterhaltung deutscher frauen — am wenigsten, wie zu erwarten, bei den deutschen lehrern und professoren Englands. Dies ist ganz natürlich. Die deutschen kaufleute in London, Liverpool, Manchester, Bradford und andern großen handelsstädten Nordenglands leben meist in völlig englischer umgebung, hören, lesen, reden und schreiben tagtäglich viel englisch und legen infolge ihrer vorwiegend praktischen interessen häufig allzu geringen wert auf die reinhaltung und pflege ihrer muttersprache. Ich weiß natürlich, daß es hervorragende ausnahmen gibt, doch bestätigen sie leider die regel. Auch die meisten frauen setzen der sich bequem darbietenden, oft gehörten und meist kürzeren englischen wendung nur selten bewußten widerstand entgegen. Für uns lehrer des deutschen an schulen und hochschulen jedoch besteht die gewiß nicht leichte, aber unabweisbare heilige pflicht, unsere teure muttersprache möglichst rein und schön zu sprechen und sie vor beeinflussung durch fremde redeweise in ausdruck und satzbau nach kräften zu bewahren. Wir müssen sie hochhalten und pflegen und sie sprechen uns zur freude, unsern schülern zum vorbild! Für *uns* vor allen anderen gilt Kleists „verwirre das gefühl mir nicht!“.

„Das ist alles“, sagt wohl am schluß der stunde der utsche lehrer in England im anschluß an das übliche *hat's all* anstatt *das genügt* oder *genug für heute.* Die ge-:benen beispiele ließen sich unschwer vermehren, sie genügen ɔer hoffentlich für meinen nächsten zweck. Gute sammlungen ɜr hierher gehörigen fälle fehlen ja leider bisher noch gänz-ch. Mir aber kam es heute darauf an, zu solchen samm-ıngen die erste anregung zu geben, den ersten beitrag zu efern und das sprachliche gewissen der landsleute im ıslande zu schärfen — mein eigenes natürlich mit ein-eschlossen.

Zum schluß noch eine praktische erwägung. Mir scheint ie eingehende untersuchung dieses punktes auch nicht un-ichtig für die beurteilung einer frage, welche u. a. den :tzten philologentag zu Breslau beschäftigt hat — die noch icht völlig gelöste lektorenfrage. Man fragt, ob z. b. ein nglischer lektor in Deutschland nach verlauf einiger jahre irklich durch das ihn von allen seiten umgebende deutsch ɔ sehr im freien und richtigen gebrauch seiner muttersprache eeinflußt wird, daß er, trotz großer wachsamkeit seinerseits, ı tonfall und ausdrucksweise sich bald erheblich verschlechtert nd nicht mehr in der lage ist, seinen schülern wirklich muster-ültiges englisch zu bieten.

Aus dem gesagten hat sich jedoch, wie mir scheint, klar rgeben, daß die gefahr für einen deutschen philologen, selbst ei langjährigem aufenthalt im auslande, nicht eben groß zu ennen ist — besonders dann nicht, wenn er es nicht ver-iumt, sich, gleich Antäus, durch häufige berührung des ıütterlichen bodens stets neue frische in der heimat zu :höpfen. Der engländer, und ebenso der franzose, ist viel-icht noch weniger in gefahr als der deutsche, in der hand-ıbung seiner muttersprache dem ihn umgebenden fremden iom weitgehende zugeständnisse zu machen. England, sagt an, ist eine insel, und jeder engländer wieder eine insel in ɜser insel — *er* besonders wird wohl meist sich den ein-ssen fremder redeweise gegenüber spröde verhalten. Hier-ȝ würde dann aber folgen, daß es keineswegs erforderlich den lektor sehr oft, womöglich alle 2—4 jahre zu wechseln

— falls man nämlich eine wirklich tüchtige kraft gefunden, die sich in deutsche verhältnisse gut eingelebt hat und auf grund längerer erfahrung jährlich günstigere erfolge erzielt. Die etwaige sehr geringe einbuße in der beherrschung der muttersprache wird den deutschen hörern des lektors doch kaum fühlbar werden und wird jedenfalls überreichlich aufgewogen durch des lektors größere lehrerfahrung, die eingehendere kenntnis der deutschen sprache sowie der zahlreichen punkte, in denen die eigenart der muttersprache den jungen deutschen neusprachler leicht zu fehlern im gebrauch des englischen oder französischen verleitet. Gerade diese durch die beschaffenheit der muttersprache entstehenden klippen für die sichere handhabung der fremdsprache kann nur ein durch längere erfahrung geschulter lektor gründlich kennen, und gerade auf sie muß er imstande sein, seine studenten hinzuweisen. Dies ist vor zwei jahren bereits von herrn dr. Klincksieck in Breslau (vgl. *Verhandlungen des X. deutschen neuphilologentages*, s. 31 ff.) vortrefflich dargelegt worden; ich stimme ihm durchaus zu und hoffe durch meine heutigen ausführungen seine ansichten gestützt und die an einigen orten offenbar bestehende scheu vor längerem festhalten selbst eines eifrigen und erprobten lektors verringert oder beseitigt zu haben. Es wäre gewiß höchst interessant und wichtig, einmal von den herren lektoren englischer, französischer, italienischer und spanischer zunge zu vernehmen, wie sie in völlig deutscher umgebung unserer hochschulen mit bewußter sorgfalt um die reinhaltung ihrer muttersprache sich bemühen müssen, und welche besonderen schwierigkeiten dabei in jedem einzelnen falle zu überwinden sind.

Lassen Sie mich mit einem bilde schließen. Ein felsblock stürzt von schroffem abhang hinunter in die see. Hart, fest, scharfumrissen in seiner stolzen eigenart scheint er unveränderlich gegenüber dem ihn stets leise umspülenden weichen element. Trotzdem aber wird er doch ganz allmählich von seiner neuen umgebung beeinflußt, wird langsam abgeschliffen und paßt sich in unwiderstehlichem zwange nach und nach ein wenig der eigenart des neuen elementes an. Wie viel mehr die biegsame, anschmiegende sprache, die

deutsche sprache im auslande, losgelöst vom heimatlichen boden! Die muttersprache rein zu halten in ihrer festgefügten eigenart, sie sorglich zu pflegen in ihrer kraft, fülle und schönheit ist ehrenpflicht eines jeden deutschen, vorzüglich des deutschen im auslande[1] — und vor allen andern ist es die schöne und verantwortungsvolle aufgabe des deutschen lehrers jenseits der wogenden meere!

Cambridge. KARL BREUL.

---

[1] Seit meiner rückkehr nach Cambridge habe ich u. a. noch folgendes gehört:

Kann ich hier kirschen haben? statt: *bekommen? Er wird die vorlesung morgen geben*, statt: *halten. Heute werde ich keine klasse nehmen*, statt: *keine schule halten.*

Soweit ich mich entsinnen kann, habe ich nie einen deutschen im gespräch nach muster des englischen *to learn* den ausdruck *lernen* statt *erfahren* gebrauchen hören. Dagegen lese ich eben in Hans Hoffmanns allerliebsten skizzen *Tante Fritzchen* auf s. 11: *Wie ich später lernte, hatte tante Fritzchen die gewohnheit ...* Dies ist doch gewiß eine durch das englische beeinflußte ausdrucksweise.

ÜBER DEN STAND DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS AN DEN SÄCHSISCHEN GYMNASIEN, REALGYMNASIEN UND REALSCHULEN.

Die lehr- und prüfungsordnung für die sächsischen *gymnasien* vom 28. januar 1893 schreibt als lehrziel vor: „Gute aussprache, sicherheit in den elementen der grammatik, einige geübtheit im verstehen des gesprochenen französisch, wie im schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache, bekanntschaft mit einigen hauptwerken des klassischen zeitalters durch eigene lektüre. Beim abschlusse des schulkursus muß der schüler imstande sein, mäßig schwere stellen aus neufranzösischen schriftstellern ohne oder wenigstens nur mit geringer beihilfe sofort zu verstehen und einen leichten deutschen text ohne grobe verstöße gegen die grammatik und die hauptregeln des stils ins französische zu übersetzen. — In allen klassen sind unter besonderem achten auf gute aussprache eifrig sprechübungen zu betreiben, indem gelesenes oder gehörtes anfangs satzweise abgefragt, dann zur freieren wiedergabe fortgeschritten wird, bis die schüler dahin gebracht sind, daß sie innerhalb gewisser stoffgebiete auch ohne bestimmten anhalt leichte fragen französisch beantworten können. Für die erreichung dieses zieles ist es förderlich, wenn eine anzahl kleiner prosastücke und gedichte nach und nach auswendig gelernt und weiterhin häufig wiederholt wird. Den sprechübungen darf aber nicht eine ausdehnung gegeben werden, daß die lektüre oder die grammatische schulung darunter leidet. Spätestens mit obertertia ist eine kurzgefaßte syste-

sche grammatik in gebrauch zu nehmen, nach welcher die ptregeln durchzunehmen und einzuüben sind. Bei der ersten andlung eines syntaktischen abschnittes ist nur das häufig kommende und regelmäßige zu behandeln, selteneres und unelmäßiges später nachzutragen. Bei der lektüre bedeutenderer ·ke, insbesondere klassischer dichtungen, ist dem inhalte, n aufbau und der kunstform die gehörige beachtung zuvenden, die übersetzung besonders schöner stellen möglichst nig durch zwischenbemerkungen (über aussprache, gramtisches, wortgebrauch usw.) zu unterbrechen. Die auswahl r zu lesenden schriftwerke ist mit bedacht zu treffen, damit ı fortschritt vom leichteren zum schwereren stattfindet und le schüler eine anzahl besonders wichtiger werke durch assenlektüre kennen lernen."

Die wöchentliche gesamtstundenzahl für das französische trägt an den gymnasien 18. Hiervon entfallen auf IV 5, III 3, OIII—OI je 2 stunden (in Grimma auf OIII 3, am itzthumschen gymnasium in Dresden auf IV 5, UIII 3, III 2, UII—UI je 3, OI 2 stunden).

Die noch 1895 (vgl. Stiehler, *Franco-Gallia* XIV, s. 173) einigen gymnasien eingeführten unterrichtswerke von Knebelobst, *Grammatik* und *Übungsbuch* (2 mal), Plattner, *Elementarch* (1 mal), Ulbrich, *Elementarbuch* (1 mal), Ricken, *Grammatik* mal) und *Elementarbuch* (2 mal), Ciala, *Grammatik* (1 mal), . Plœtz, *Elementargrammatik* (1 mal) und *Schulgrammatik* (2 mal), Plœtz, *Methodisches lese- und übungsbuch* (5 mal) und *Elementarch* (5 mal) sind nach den jahresberichten des schuljahres 02/03, auf die in den folgenden angaben bezug genommen rd, gänzlich aus den lehrbücherverzeichnissen der gymnasien rschwunden. Am häufigsten sind gegenwärtig die lehrbücher n Plœtz-Kares vertreten, und zwar das *Elementarbuch, ausbe A* 4 mal, *ausgabe B* 5 mal, die neue bearbeitung des *mentarbuchs* (ausgabe?) 1 mal, die *Sprachlehre* 10 mal, das *bungsbuch, ausgabe A* 5 mal, *ausgabe B* (5 mal) und die *Schulammatik* 2 mal. K. Plœtz, *Kurzgefaßte systematische grammatik* ird im anschlusse an das *Übungsbuch* von G. Plœtz an einer stalt benutzt. Das *Lehrbuch* der französischen sprache von erner ist in der ausgabe C 4 mal und dasjenige von Reum-

Stern ebenfalls 4 mal in gebrauch. An einigen gymnasien, an denen in den unteren klassen ein neues lehrbuch eingeführt ist, das noch nicht bis in die mittleren und oberen klassen vorgedrungen ist, sind demnach zwei lehrbücher eingeführt. Zwei gymnasien gehen von Plœtz-Kares zu Reum-Stern über.

In verbindung mit diesen unterrichtswerken werden noch einige übersetzungsbücher benutzt und zwar Probst, *Übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen ins französische* 2 mal, Wüllenweber, *Übungsbuch zum übersetzen ins französische* und Fischer, *Übungsstücke zu Kühns französischer schulgrammatik* je 2 mal. Lesebücher, chrestomathien und anthologien finden noch mehrfach verwendung, so die lesebücher von Wershoven und Stern je 4 mal, Plœtz, *Manuel de la littérature française* 3 mal, Plœtz, *Lectures choisies*, Kühn, *Französisches lesebuch für die mittel- und oberstufe*, Gropp und Hausknecht, *Auswahl französischer gedichte* je 2 mal und Herrig, *La France littéraire* 1 mal. Ein gymnasium benutzt in den primen die bei dr. Stolte in Leipzig erschienenen französischen rezitationstexte für höhere schulen. Böddeker und Leitritz, *Frankreich in geschichte und gegenwart* ist 1 mal (in OI und UI) zu verzeichnen. Nicht mehr in gebrauch sind die lesebücher von Meurer, Süpfle, Saure, Benecke und d'Hargues, die 1895 noch je 1 mal anzutreffen sind.

Zusammenhängende schriftstellerlektüre wird an einem gymnasium bereits in OIII und an 15 schulen in UII getrieben. Im übrigen verteilen sich die 68 gelesenen werke, von denen 46 der prosa und 22 der poesie angehören, auf die einzelnen klassen folgendermaßen:

A. Werke geschichtlichen inhalts.

1. d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance* 4 (1 OI, 1 UI, 2 OII),
2. Taine, *Napoléon Bonaparte* 4 (OI),
3. Taine, *Les origines de la France contemporaine* 3 (OI),
4. Taine, *L'ancien régime* 2 (OI),
5. Ségur, *Incendie de Moscou et retraite de la grande armée jusqu'au Niémen* 2 (1 UI, 1 UII),
6. Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit de 1813* 2 (1 OII, 1 UII).

Je 1 mal werden gelesen

I: 7. Lanfrey, *La campagne de 1806—1807,*
8. Lanfrey, *Expédition d'Égypte,*
9. Thierry, *Guillaume le conquérant,*
10. Sarcey, *Le siège de Paris,*

I: 11. Duruy, *Histoire de France,*
12. Loizillon, *Campagne de Crimée,*
13. Thiers, *Napoléon à Sainte-Hélène,*

II: 14. Barante, *Histoire de Jeanne Darc,*
15. Krause, *Guerre de 1870/71,*
16. Ségur, *Histoire de Napoléon et de la grande armée pendant l'année 1812,*
17. Thiers, *Quatre-Bras et Ligny,*

III: 18. Halévy, *L'invasion,*
19. Michaud, *Siège d'Antioche,*
20. Paganel, *La guerre de sept ans.*

Von diesen 20 werken werden 14 in OI, 5 in UI, 8 in [und 4 in UII gelesen.

B. Werke erzählenden inhalts.

Am häufigsten sind vertreten

Coppée, *Ausgewählte erzählungen* 6 (3 OI, 2 UI, 1 OII),
Daudet, *Lettres de mon moulin,* 6 (1 OI, 3 UI, 2 OII),
Laurie, *Mémoires d'un collégien* 3 (2 UII, 1 OIII),
Theuriet, *Ausgewählte erzählungen* 3 (1 OI, 2 UI),
Bruno, *Le tour de la France* 2 (UII),
Conteurs contemporains 2 (OII),
Daudet, *Ausgewählte erzählungen* 2 (1 UI, 1 OII),
Daudet, *Tartarin de Tarascon* 2 (1 OI, 1 UII),
Verne, *Le tour du monde en 80 jours* 2 (UII).

Außerdem werden je 1 mal gelesen

UI: 10. Aymeric, *De Leipzic à Constantinople,*
11. *Quatre nouvelles modernes* (*Reformbibl.*),
12. Souvestre, *Un philosophe sous les toits,*

OII: 13. *Choix de nouvelles modernes,*
14. Daudet, *Le petit chose,*
15. Desbeaux, *Les trois petits mousquetaires,*

16. Feuillet, *Le village*,
17. France, *L'aube*,
18. *Récits mixtes*,
19. *Souvenirs d'une bleue*,
20. Souvestre, *Au coin du feu*,
21. Souvestre, *Les clairières*,
22. Tœpffer, *Nouvelles genevoises*,

in UII: 23. Tœpffer, *Ausgewählte erzählungen*,
24. *La vie de collège en France.*

Aus der übersicht ergibt sich, daß in OI 6, in UI 11, in OII 15, in UII 9 und in OIII 1 dieser werke gelesen werden.

C. Dramen.

Von den klassischen dramen werden die werke Molières am häufigsten berücksichtigt und zwar

1. *L'avare* 5 (2 OI, 3 UI),
2. *Le bourgeois gentilhomme* 4 (2 OI, 1 UI, 1 OII),
3. *Les précieuses ridicules* 3 (1 OI, 2 OII),
4. *Le misanthrope* 2 (2 OI),
5. *Les fourberies de Scapin* 1 (OI),
6. *Le Tartuffe* 1 (UI).

Von Racines trauerspielen werden gelesen

7. *Britannicus* (4 (OI),
8. *Athalie* 2 (UI),
9. *Phèdre* 2 (OI). Ferner
10. *Le Cid* 3 (2 OI, 1 UI),
11. *Horace* 2 (1 OI, 1 UI).
12. Victor Hugos *Hernani* ist 1mal (OI) vertreten. Außerdem sind noch zu verzeichnen:
13. Scribe, *Le verre d'eau* 5 (2 UI, 2 OII, 1 UII),
14. Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière* 4 (1 OI, 3 UI); sodann je einmal
15. Scribe et Legouvé, *Batailles de dames* (OI),
16. Scribe et Legouvé, *Les doigts de fée* (OI),
17. Beaumarchais, *Le barbier de Séville* (UI),
18. Girardin, *La joie fait peur* (OII),
19. Ponsard, *L'honneur et l'argent* (UI).

Von diesen 19 dramen (darunter 13 lustspiele) werden .esen in OI 20 (10 l.), in UI 16 (12 l.), in OII 7 (7 l.), d in UII 1 (1 l.).

D. Von sonstigen werken sind zu nennen

Victor Hugo, *Gedichte*, auswahl 3 (2 OI, 1 UI),
. Victor Hugo, *Odes et ballades* 1 (OI),
. La Fontaine, *Fables* (ed. Mann) 2 (OII),
. Mirabeau, *Discours* 1 (OI),
. Dhombres et Monod, *Biographies historiques* 1 (UII).

Sprechübungen, auf welche die lehrordnung ein besonderes ewicht legt, werden an allen gymnasien meist im anschlusse ı die lektüre gepflegt; sieben anstalten benutzen in den ersten vei bis drei jahren die Hölzelschen wandbilder. An einem ʼmnasium ist die unterrichtssprache von OII an französisch; ı derselben anstalt wird in IV von weihnachten an wesentlich . französischer sprache unterrichtet. Freie aufsätze werden, enn auch in sehr beschränkter anzahl, an drei gymnasien in ʼI, an zweien auch in UI angefertigt. ʼFreie vorträge werden ı keiner anstalt gehalten. Nach angabe der jahresberichte ird an 10 schulen litteraturgeschichte in den primen getrieben, ilweise nach Breitinger, *Grundzüge der französischen litteratur-nd sprachgeschichte* (4), Plœtz, *Manuel* (3) und Herrig, *La France ttéraire* (1).

Die eingehendste pflege erfährt das französische an den *algymnasien.* Hier betrug bis ostern 1903 die wöchentliche esamtstundenzahl 34[1] (V 4[2], IV 6, UIII—OI je 4 stunden); ıch der lehr- und prüfungsordnung vom 22. dezember 1902 trägt sie nur noch 31 (IV 5, UIII 6, OIII—OI je 4 stunden). ie Drei-König-Schule (reformanstalt nach Frankfurter system) dmet dem französischen 39 stunden (VI 5, V 6, IV 7, III 4, OIII 4, UII—UI je 3, OI 4), die realgymnasien Zwickau (VI 5, V 3, IV 6, UIII—OI je 4) und Plauen ʼI 6, V 7, IV 5, UIII 4, OIII—OI je 3) 38, bzw. 37 ınden.

---

[1] An sechs anstalten 33.
[2] An sechs anstalten 3.

Die seit ostern 1903 in geltung stehende lehrordnur schreibt als lehrziel vor: „Gute aussprache, sicherheit in de elementen der grammatik und stilistik, geübtheit im verstehe des gesprochenen französisch wie im schriftlichen und münd lichen gebrauch der sprache, ausreichende bekanntschaft m dem allgemeinen entwickelungsgange der litteratur und kultu des französischen volkes. Beim abschlusse des unterrichts mu der schüler imstande sein, ihm vorgelegte stellen aus fran zösischen schriftwerken der letzten drei jahrhunderte bei einige nachhilfe bezüglich wenig bekannter vokabeln ohne anstan zu übersetzen." — Die angefügten „bemerkungen" decken sich vielfach mit den bemerkungen zum lehrziel des französische an den gymnasien. Ausdrücklich wird davor gewarnt, daß e bei den sprechübungen auf die einführung der schüler in di alltäglichkeiten des französischen lebens und die tagesmode der umgangssprache angelegt wird. „Die schriftwerke, die i der klasse gelesen werden, sind in der regel ins deutsche z übersetzen, wobei auf eine zugleich genaue und geschmackvoll übertragung zu halten ist. Nicht ausgeschlossen ist, da leichtere stellen nur besprochen werden, zumal bei kursorische lektüre. Wünschenswert ist, daß sich die lehrer beim unte richte, soviel als möglich, der französischen sprache bediene Für die grammatische und stilistische unterweisung wie fü schwierigere, tiefergehende erörterungen anderer art empfieh sich aber im allgemeinen der gebrauch der muttersprache."

Die älteren unterrichtswerke (die nach Stiehler, *Franco Gallia* XIV, s. 159 im jahre 1895 noch in gebrauch ware von K. Plœtz, *Elementarbuch* und *Schulgrammatik*, Schäfe *Grammatik für die unterklassen* und *Grammatik für die oberstuf* Magnin-Dillmann, *Französische grammatik* und Dolch, *Schu grammatik* sind nirgends mehr eingeführt. Das an einer anstal eingeführte lehrbuch von Breymann-Möller hat der ausgabe (von Boerner weichen müssen. Somit finden wir vertreten:

Plœtz-Kares, *Elementarbuch, ausgabe A* 1 mal,
" " *Übungsbuch,* " *A* 1 mal,
" " *Elementarbuch,* " *B* 4 mal,
" " *Übungsbuch,* " *B* 4 mal,
" " *Sprachlehre* 5 mal,

Plœtz, *Nouvelle grammaire française* 1 mal,
rner, *Lehrbuch* und *Oberstufe der französischen sprache, ausgabe C* 4 mal (eine anstalt geht zu Reum-Stern über),
„ *Die hauptregeln der französischen sprache, ausgabe B* 4 mal,
m, *Französisches übungsbuch* 1 mal,
rn, *Französische grammatik* 1 mal.

An einem realgymnasium ist in V Reum, *Französisches ngsbuch für die vorstufe,* von IV—UII Bierbaum, *Lehrbuch französischen sprache nach der analytisch-direkten methode* kürzte ausgabe) und von OII—OI Plœtz-Kares, *Französische lgrammatik* in gebrauch. K. Plœtz, *Übungen zur erlernung französischen syntax* wird 2 mal benutzt. An einer anstalt l in OII Schillers *Neffe als onkel* mündlich ins französische rsetzt. Andere übersetzungsbücher scheinen nicht verdet zu werden.

Lesebücher und chrestomathien sind noch an einigen llen eingeführt, und zwar:

Plœtz, *Manuel* 4 mal, Plœtz, *Lectures choisies* 1 mal, *Premières res françaises,* Schultz & Co., Straßburg, 1 mal. Von getsammlungen sind zu nennen Gropp und Hausknecht 4 mal Stiehler, *Auswahl französischer gedichte* 1 mal. Die franschen rezitationstexte für höhere schulen werden an einer alt von UIII—OII verwendet.

Ein realgymnasium treibt bereits in UIII zusammengende schriftstellerlektüre; in OIII ist diese schon an neun in UII an zehn schulen vertreten. Die 59 gelesenen werke, denen 39 der prosa und 20 der poesie angehören, vern sich, wie folgt:

A. Werke geschichtlichen inhalts.

)uruy, *Histoire de France* 3 (1 UI, 2 OII),
ola, *La catastrophe de Sedan* 3 (1 OI, 2 UI),
rckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit de 1813* 2 (1 UII, 1 OIII),
anfrey, *La campagne de 1806/1807* 2 (1 OI, 1 UI),
lignet, *Histoire de la révolution française* 2 (OI),
'aine, *Napoléon Bonaparte* 2 (OI),
'hiers, *Bonaparte en Égypte et en Syrie* 2 (UII);

je einmal werden gelesen
in OI: 8. Duruy, *Le siècle de Louis XIV*,
in UI: 9. Michelet, *Précis de l'histoire moderne*,
10. Guizot, *Histoire de la révolution d'Angleterre*,
in UII: 11. Boissonnas, *Une famille pendant la guerre 1870/7*

Von diesen elf werken werden 7 in OI, 6 in UI, 2 in OI 5 in UII und 1 in OIII gelesen.

B. Werke erzählenden inhalts.

1. Daudet, *Tartarin de Tarascon* 4 (1 UI, 2 OII, 2 UII),
2. Theuriet, *Ausgewählte erzählungen*, 3 (OII),
3. „ *Le curé de Vireloup* 3 (1 UI, 1 OII, 1 UIII),
4. Bruno, *Le tour de la France* 2 (OIII),
5. Daudet, *Ausgewählte erzählungen* 2 (1 OI, 1 OII),
6. „ *Lettres de mon moulin* 2 (1 UI, 1 UII),
7. „ *Le petit chose* 2 (1 UII, 1 OIII),
8. Mérimée, *Colomba* 2 (UII),
9. Loti, *Pêcheur d'Islande* 2 (1 OI, 1 OII).

Je einmal sind verzeichnet
in UI: 10. *A travers Paris* (ed. Krause),
11. *Ascensions — voyages aériens — évasions*,
12. Bessé, *Nouveau choix de contes et nouvelles modernes*
13. Legouvé, *Souvenirs de jeunesse*, [(*Reformbibl.*),
in OII: 14. *Conteurs contemporains*,
15. Loti, *Auswahl*,
16. *Quatre nouvelles modernes* (*Reformbibl.*),
17. *Souvenirs d'une Bleue*,
in UII: 18. Daudet, *Contes du lundi*,
19. Laurie, *Mémoires d'un collégien*,
20. Malot, *En famille*,
21. Souvestre, *Au coin du feu*,
in OIII: 22. Brunnemann, *Les Grandidier*,
23. Bruno, *Livre de lecture et d'instruction*,
24. Ferry, *Contes choisies*,
25. Malot, *Sans famille*,
26. Souvestre, *Confessions d'un ouvrier*.

Zwei von diesen 26 werken werden in OI, 7 in UI, 12 in OII, 10 in UII, 8 in OIII und 1 in UIII gelesen.

C. Dramen.

Wie am gymnasium, so wird auch am realgymnasium unter den klassikern Molière bevorzugt:

1. *Le bourgeois gentilhomme* 4 (1 UI, 2 OII. 1 UII),
2. *Les femmes savantes* 2 (1 OI, 1 OII),
3. *Le Tartuffe* 2 (1 OI, 1 UI),
4. *Le malade imaginaire* 2 (1 UI, 1 OII privatim),
5. *Les fâcheux* 1 (OI).
6. *L'avare* 1 (OII),
7. *Le misanthrope* 1 (OI).

Racine ist vertreten durch

8. *Phèdre* 3 (2 OI, 1 UI),
9. *Andromaque* 1 (UI),
10. *Athalie* 1 (OII),
11. *Britannicus* 1 (UI),

Corneille durch

12. *Cid* 2 (UI),
13. *Cinna* 2 (UI),
14. *Polyeucte* 2 (OI, UI).

Voltaires *Mérope* wird 1mal (UI) gelesen.

Von lustspielen sind zu nennen

16. Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière* 5 (1 UI, 3 OII, 1 UII),
17. Belot et Villetard, *Le testament de César Girodot* 1 (OI),
18. Scribe, *Le verre d'eau* 1 (OII),
19. Augier et Sandeau, *Le gendre de Monsieur Poirier* 1 (OI).

Von diesen 19 dramen (darunter 11 lustspiele) werden 10 (6 l.) in OI, 12 (4 l.) in UI, 10 (9 l.) in OII, 2 (2 l.) in UII gelesen.

D. An sonstigen werken werden noch genannt
Victor Hugo, *Gedichte* 3 (OI),
Orateurs français 1 (UI),
Dhombres et Monod, *Biographies historiques* 1 (UIII).

An allen realgymnasien werden sprechübungen gepflegt, teils im anschlusse an die lektüre, teils (3mal) nach den Hölzelschen wandbildern. Eine anstalt legt in OI den sprechübungen Kron, *Le petit Parisien* zugrunde. Seelig, *Methodisch*

geordnetes vokabularium zu den Hölzelschen anschauungsbildern ist 1 mal in gebrauch. Die unterrichtssprache ist nach angabe des jahresberichtes an einer (reform-)anstalt schon in V und IV französisch. Sämtliche realgymnasien treiben litteraturgeschichte auf der oberstufe, einige nach Plœtz, *Manuel*, Breitinger, *Grundzüge der französischen litteratur- und sprachgeschichte*, Lange, *Précis de la littérature française* und Döhler, *Coup d'œil sur la littérature française*. — Besonderer pflege erfreut sich der freie aufsatz in der prima der realgymnasien. An fünf schulen werden bereits in OII aufsätze angefertigt, an einer anstalt bis UIII herab, wenn auch natürlich in einfachster form. In OI und UI sind im schuljahr 1902/03 im ganzen 148 aufsätze (ausschließlich der prüfungsaufsätze, deren themen öfters nicht angegeben waren) geschrieben worden. Hiervon gehören 43 dem gebiete der litteraturgeschichte, 48 dem der geschichte, 7 dem der geographie und 4 dem der naturgeschichte an, während 39 aufsätze gegenstände allgemeiner art behandeln; sieben aufsätze waren in briefform zu liefern (vgl. Stiehler, *Franco-Gallia* XIII, s. 109 und XIV, s. 172, sowie Haubold, *Der neusprachliche unterricht in Sachsen*. Abhandlung zum jahresbericht des realgymnasiums zu Chemnitz. Ostern 1897. S. 32). — Freie vorträge werden wohl an allen realgymnasien gehalten, wenngleich nur acht dies in den jahresberichten ausdrücklich bemerken; an drei schulen sind diese vorträge mit den so nützlichen übungen im protokolliren verbunden.

An den 31 öffentlichen *realschulen* betrug bisher die gesetzlich vorgeschriebene stundenzahl 28 (V—III je 6, II—I je 5). 18 realschulen hatten mit genehmigung des königlichen ministeriums in der klasse VI einen propädeutischen unterricht[1] eingeführt, und zwar widmeten diesem unterricht sieben anstalten je 2, zehn anstalten je 3 und eine anstalt 4 stunden[2]. Eine schule

[1] Vgl. Hörnig, *Überblick über die entwickelung des sächsischen realschulwesens* (*Zeitschrift für lateinlose höhere schulen* XIV, s. 137) und Lange, *Grundsätzliches von der realschule, insbesondere der sächsischen* (ebenda, XV, s. 135).

[2] 1894 war der propädeutische kursus an den 8 in frage kommenden schulen durchweg zweistündig. 1895 hatten von 24 realschulen bereits 12 diesen propädeutischen unterricht eingeführt; neun widmeten ihm 2, drei 3 stunden.

: bereits in der klasse VI 6 stunden, allerdings unter
:ürzung der stundenzahl der übrigen klassen. Auf grund
neuen lehr- und prüfungsordnung für die sächsischen
schulen vom 8. januar 1904 beginnt das französische nun-
ır an allen anstalten in klasse VI mit 5 stunden, in V—III
:n ihm je 6 und in II und I je 4 stunden zu. Die be-
igung des propädeutischen unterrichts in VI ist mit freuden
begrüßen, denn mit 2—3 stunden in der woche konnte
nts befriedigendes geleistet werden, zumal der schüler wußte,
i er selbst mit einer ganz ungenügenden zensur versetzt
:den würde. Demnach hat in zukunft der abiturient eines
nnasiums 720 stunden gehabt, der eines realgymnasiums
l0 (bisher 1360) und der einer realschule 1240 stunden
ıher 1120, bei annahme des an den meisten schulen
geführten dreistündigen propädeutischen unterrichts aber
h schon 1240). Der abiturient eines gymnasiums hat
;efähr 100 arbeiten gefertigt, der eines realgymnasiums
;efähr 154 (bisher 280), der einer realschule ungefähr 148
her 160).

Die bereits erwähnte lehrordnung für die realschulen, die
ostern 1904 in kraft getreten ist, stellt als lehrziel auf:
ıte aussprache und fließendes lesen; geübtheit im auffassen
gesprochenem, einige fertigkeit im selbständigen münd-
en gebrauch der sprache; vertrautheit mit den hauptregeln
grammatik, verständnis leichterer französischer schriftwerke,
reichende sicherheit im übersetzen deutscher texte von
ßiger schwierigkeit in das französische. — Große aufmerk-
ıkeit ist von anfang an auf die erzielung einer richtigen,
sprechweise eines gebildeten franzosen möglichst nahe-
nmenden aussprache der schüler zu verwenden. Im mittel-
ıkte des unterrichts haben auf allen stufen die den schülern
h sorgfältiger auswahl vorzulegenden texte zu stehen.
sie haben nicht nur die tunlichst in jeder stunde vor-
ehmenden, vom nahen zum fernerliegenden, vom leichteren
ı schwierigeren allmählich fortschreitenden sprechübungen
ı vornehmlich anzulehnen, sondern auch die überwiegend
uktiv zu haltenden grammatischen unterweisungen der
eren stufe. Der unterricht in der grammatik hat selten

vorkommendes und unwesentliches grundsätzlich fernzuhalten, die hauptregeln und wichtigen ausnahmen aber genau durchzunehmen, fest einzuüben und unablässig im engsten anschlusse an den eingeführten kurzen abriß der grammatik zu wiederholen. Seltenere formen und gebrauchsweisen sind, soweit nötig, bei der lektüre und durchnahme der arbeiten nachzutragen. Schwer anzurechnen sind den schülern auch in den obersten klassen nur die groben verstöße gegen die haupt- und grundregeln der grammatik und die häufig durchgenommenen stilgesetze. Bei der durchnahme der lesestücke ist immer auch dem inhalte und der künstlerischen form gebührende aufmerksamkeit zuzuwenden. Bei deren auswahl und besprechung ist darauf bedacht zu nehmen, daß die schüler dann und wann einblicke in die entwickelung des französischen staats- und geisteslebens erhalten, auch einiges über besonders bedeutende örtlichkeiten und einrichtungen Frankreichs u. dgl. erhalten. Von einer zusammenhängenden behandlung von litteraturgeschichtlichem ist abzusehen; es genügen gelegentliche mitteilungen aus diesem gebiete im anschlusse an die klassenlektüre. Bezüglich der art der schriftlichen übungen (diktate, übersetzungen aus der fremden sprache und in diese, nacherzählungen, umformung von gelesenem, einfache übungen freier art) wird den schulen eine gewisse freiheit gelassen. Jedenfalls aber hat in allen klassen die übertragung deutscher vorlagen ins französische, die der befestigung in der grammatik im besonderen maße dient, ausreichende pflege zu finden."

Unter den an den realschulen eingeführten lehrbüchern herrscht entschieden der lehrgang von Plœtz-Kares vor, der in seiner verschiedenen gestalt an 17 schulen zu finden ist. Wir treffen das *Elementarbuch, ausgabe C* 17 mal, die *Sprachlehre* 15 mal, das *Übungsbuch, ausgabe A, ausgabe B* und die *Schulgrammatik* je 1 mal. Die lehrbücher von Karl Plœtz, die in ihren verschiedenen formen 1895 17 mal und 1896 noch 12 mal in gebrauch waren (vgl. Haubold a. a. o., s. 17), sind nur noch einmal verzeichnet (*Elementarbuch* und *Schulgrammatik*). Das lehrbuch von Boerner ist in der ausgabe C an zehn realschulen eingeführt, von denen allerdings eine zu Plœtz-Kares,

usgabe C überzugehen scheint.[1] Die übungsbücher von Reum erden in verbindung mit der grammatik von Stern an schulen verwendet; beide gehen jedoch zu Reum-Rupprecht, usgabe für realschulen, über. Der 1895 noch 8mal eingeführte lehrgang von Plattner ist nur noch 1mal zu treffen. Alle anderen von Stiehler a. a. o. genannten grammatiken sind von den realschulen verschwunden.

Lesebücher, chrestomathien und anthologien sind nur wenig n gebrauch, nämlich je 2mal: Gropp und Hausknecht, sowie Steinmüller, *Auswahl französischer gedichte*, die lesebücher von Scheibner und Schauerhammer, Stern; je 1mal: Bechtel, *Chrestomathie für die oberen klassen der mittelschulen*, Bretschneider, *Lectures et exercices français*, Herrig, *La France littéraire*, Kühn, *Lesebuch für die mittel- und oberstufe*, Lüdecking, *Lesebuch*, Plœtz, *Lectures choisies*, Ricken, *La France*, Wüllenweber, *Recueil de contes et récits pour la jeunesse.* An drei realschulen werden die rezitationstexte für höhere schulen benutzt.

Fünf schulen treiben schon in III zusammenhängende schriftstellerlektüre, 14 in II und wohl alle 31 in I. Insgesamt werden 45 verschiedene werke gelesen, die sich folgendermaßen verteilen:

A. Geschichtliche werke.

1. Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit de 1813* 4 (3 I, 1 II),
2. Sarcey, *Siège de Paris* 4 (3 I, 1 II),
3. Barante, *Histoire de Jeanne Darc* 3 (2 I, 1 II),
4. Halévy, *L'invasion* 3 (II),
5. d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance* 3 (I),
6. Lamé-Fleury, *Histoire de la découverte de l'Amérique* 2 (I);

je einmal:

7. Monod, *Allemands et Français* (I),
8. Thiers, *Expédition d'Égypte* (II),
9. Voltaire, *Charles XII* (I),
10. Zola, *La catastrophe de Sedan* (I).

Von diesen werken werden 16 in I und 7 in II gelesen.

[1] Neuerdings gelangt an einigen realschulen zur einführung: Schoepke-Scheibner-Gaßmeyer, *Lehrgang der französischen sprache für lateinlose höhere lehranstalten.*

B. Werke erzählenden inhalts.

1. Bruno, *Le tour de la France* 8 (1 I, 5 II, 2 III),
2. *Choix de nouvelles modernes* 6 (5 I, 1 II),
3. Bruno, *Francinet* 4 (2 I, 2 II),
4. *Conteurs modernes* 2 (I),
5. Daudet, *Tartarin de Tarascon* 2 (I),
6. Erckmann-Chatrian, Vier erzählungen aus *Contes popul* und *Contes des bords du Rhin* 2 (I),
7. Laurie, *Mémoires d'un collégien* 2 (1 I, 1 II),
8. Pariselle, *Sieben erzählungen* 2 (I),
9. de Saintes, *Thérèse* 2 (II),
10. Souvestre, *Au coin du feu* 2 (I),
11. Theuriet, *Ausgewählte erzählungen* 2 (I),
12. Verne, *Le tour du monde en 80 jours* 2 (1 I, 1 II);

je einmal:

13. *Ausgewählte erzählungen* von Courier, Dumas, Méri Souvestre (ed. Renger) (I),
14. Bretschneider, *De Phalsbourg à Marseille* (I),
15. Brunnemann, *Les Grandidier* (II),
16. Coppée, *La grève des forgerons* (I),
17. Desbeaux, *Les trois petits mousquetaires* (III),
18. Deschaumes, *Journal d'un lycéen de 14 ans pendant le s de Paris* (I),
19. Erckmann-Chatrian, *Confidences d'un joueur de clarinette*
20. Gallard, *Histoire de Sindbad le marin* (III),
21. Hébert-Brunnemann, *Jours d'épreuve* (I),
22. Loti, *La mort du petit marin* (I privatim),
23. *Maîtres conteurs* (I),
24. *Quatre nouvelles modernes* (*Reformbibl.*; I),
25. *Recueil de contes et récits* (I),
26. Tœpffer, *Nouvelles genevoises* (I),
27. Theuriet, *Le curé de Vireloup* (I),
28. *La vie de collège en France* (II),
29. Zola, *L'inondation* (I).

34 dieser werke erzählenden inhalts werden in I, 15 in und 4 in III gelesen.

C. Dramen.

Das drama ist nur wenig (5 I, 1 III) vertreten, und zwar ;chließlich das lustspiel.

Girardin, *La joie fait peur* 2 (1 I, 1 III),
Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière* 2 (I),
Scribe, *Bertran et Raton* 1 (I),
Scribe, *Le verre d'eau* 1 (I).

Außerdem sind noch zu nennen:

ombres et Monod, *Biographies historiques* 3 (1 I, 2 II),
igne, *Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries* 1 (I).

An allen anstalten werden sprechübungen gepflegt, meistens anschlusse an die lektüre, an 13 schulen nach wandbildern : Hölzel, 1 Nozière). Das vokabular von Seelig ist an einer stalt in gebrauch. Kron, *Le petit Parisien* und Lagarde, *ı clef de la prononciation française* sind je 1 mal eingeführt. a zwei realschulen wird das singen im anfangsunterricht pflegt, eine von diesen benutzt Knaut, *Chants pour les écoles.* ufsätze werden an fünf anstalten angefertigt, an dreien, ıtürlich in einfachster form, bis in die dritte klasse herab. a drei schulen werden in I freie vorträge gehalten; eine von nen verlangt wiedergabe der schul- und hauslektüre in form n vorträgen. Das wichtigste aus dem gebiete der litteratur-schichte wird an sieben realschulen gegeben; drei widmen r sogar eine besondere stunde. Doehlers *Coup d'œil sur istoire de la littérature française* ist 2 mal eingeführt.

Wenn Haubold (a. a. o., s. 11) im jahre 1897 schreibt, daß e reformgedanken in Sachsen, und nicht nur unter den ingeren fachleuten, schon vielfach festen fuß gefaßt haben, aß die zahl der entschiedenen reformer nicht eben groß sei, aß eine bedeutende zahl der neusprachler gewisse moderne rderungen als berechtigt anerkennt, daß wieder andere noch nentschlossen schwanken, und daß wieder andere die be-egung überhaupt noch ignoriren, so scheinen heute die ver-ältnisse nach meinen persönlichen erfahrungen und nach dem, as sich aus den vorangehenden seiten ergibt, wesentlich instiger zu liegen. Die gemäßigte reform — denn nur um

eine solche kann es sich meines erachtens handeln — hat nunmehr auch in Sachsen, wo erst lange zeit zurückhaltung zu beobachten war, festen fuß gefaßt, und zwar an allen drei schulgattungen. Die zahl derer, welche die reformbewegung überhaupt ignoriren, ist jetzt wohl auf ein minimum zusammengeschrumpft, während die meisten neuphilologen sich mit erfolg bestreben, einen frischen zug in den betrieb des neusprachlichen unterrichts zu bringen; und dieser erfolg wird um so größer werden, je mehr dieser unterricht ausschließlich in die hände wissenschaftlich gebildeter fachleute gelegt wird, denen die fortschritte der wissenschaft an der universität zugute gekommen sind.

Chemnitz. Dr. HÖRNIG.

BESPRECHUNGEN.

Praktische phonetik im klassenunterricht, mit besonderer berücksichtigung des französischen. Die notwendigsten, rein praktischen phonetischen winke und hülfen für studirende, lehrer und lehrerinnen. Kurze anleitung zur erzielung einer reinen französischen aussprache von dr. Ludwig Hasberg. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1901. 8°. 79 s. M. 1,—.

Das büchlein verfolgt einen guten zweck, ist aber, trotz der versicherungen des langen titels, eher zu breit als zu knapp angelegt. Es bietet nichts wesentlich neues, wie verfasser selbst bemerkt, ruht auf bekannter und bewährter grundlage und stellt richtige und oft schon erörterte grundsätze in das ihnen gebührende licht. Die ergebnisse der experimentellen phonetik sind jedoch vom verfasser nicht berücksichtigt worden. Ihre beachtung hätte einerseits zur mitteilung mancher wichtigen beobachtung und manches recht praktischen winkes führen können, andererseits einige ungenauigkeiten verhütet.

Überflüssig sind eine menge elementarer angaben über die aussprache einzelner wörter, wie sie die meisten wörterbücher bieten, wünschenswert wäre die nähere ausführung oder wenigstens andeutung der „praktischen und methodischen hörübungen" gewesen, die der verfasser mit recht für sehr nötig hält. — Die terminologie ist nicht scharf und konsequent durchgeführt. Ausdrücke wie *mund ganz breit, mund ganz rund, mund weit aufmachen, mund ganz weit aufmachen* (wobei die zungenstellung gar nicht berücksichtigt wird), *straffe lippentätigkeit* usw. (s. 44 und 45) sind viel zu unbestimmt. Die anweisung z. B. zur aussprache des tonlosen *ə* (s. 24), wonach vorsprechen des lautes, die aufforderung *lippen ganz rund!* und unmittelbar darauf folgendes lang angehaltenes (sic) nachsprechen im chor sofort die „mühelose nachahmung des lautes" erzielen soll, dürfte bei deutschen schülern wohl nur zur einübung eines deutschen *ö* führen. Der zur erzeugung eines stimmhaften *b* oder *d* auch von anderer seite oft schon empfohlene vorschlag eines *m* vor *b* oder eines *n* vor *d* verfehlt bei mittel- und süddeutschen schülern meist seinen zweck. Sonst müßten

ja auch die deutschen *b* und *d* hinter *m* resp. *n* überall stimmhaft sein
Nur an sorgfältigen methodischen übungen im intervokalen aussprechen
der konsonanten (z. B. *a-b-a*, *a-d-a* usw.) läßt sich die stimmhafte
konsonanz erlernen.

Buchstabe und laut werden mehrfach vom verfasser vermengt
(s. 22 und öfter). S. 37 und 42 gibt er die unnötige anweisung, nicht
den buchstaben, sondern den laut zu sprechen. Zuweilen hängt er
zu sehr an der schreibung, wenn er von mouillirtem und nicht
mouillirtem *l* und *ll* spricht und *l mouillé* und *ll mouillés* unter-
scheidet. — Die hinweise auf deutsche laute zur beschreibung fran-
zösischer artikulationsformen (z. B. s. 44: *š* = deutschem *sch* und s. 45
v = deutschem *w*) sind ungenau und irreführend, weil die deutsche arti-
kulation der betreffenden laute mundartlich sehr verschieden sein kann

Moritz Trautmann, *Kleine lautlehre des deutschen, französischen und englischen.* Bonn, Karl Georgi. 1. hälfte 1901, 2. hälfte 1903. X und 150 s. à m. 2,—.

Diese neue phonetische schrift Trautmanns ist im wesentlichen
eine verkürzte ausgabe seines 1884—86 erschienenen und seit längerer
zeit vergriffenen buches *Die sprachlaute im allgemeinen und die laute
des englischen, französischen und deutschen im besonderen.* Es fehlen in
dem neuen buche die theoretischen auseinandersetzungen über die von
anderer seite aufgestellten lautsysteme. Als grundlage seiner eigenen
auffassung davon betrachtet Trautmann wie früher die tonhöhe der
geflüsterten vokale, neben der er die mundstellung erst in zweiter
linie berücksichtigt; doch ordnet er jetzt die vokale zu einem drei-
reihigen „gestell", indem er die von Lepsius übernommene vierte reihe
der vokale fallen läßt.

Die behandlung der besonderen lautverhältnisse der einzelnen
sprachen ist in der neuen bearbeitung nach lauten gruppirt, während
sie früher von der schreibung ausging. Dabei ist hier und da (z. b. s. 97)
eine vermengung der ausdrücke „laut" und „buchstabe" untergelaufen
Trautmann selbst schätzt den vorteil der neuen anordnung gering und
bevorzugt sie nur der raumersparnis wegen. Er kehrt die schreibung
offenbar deshalb gern hervor, weil er in ihr ein merkmal der sprach-
entwickelung bewahren möchte, das er für die feststellung einer „guten"
oder „richtigen" aussprache nicht entbehren zu können vermeint. Ob
damit wirklich klare vorstellungen einer „schönen", „guten", „gebildeten"
aussprache vermittelt oder erzeugt werden können, erscheint zweifelhaft
Im wissenschaftlichen sinne befremdet überhaupt die anwendung
solcher ausdrücke bei einem verfasser, der sich um „saubere und
treffende namengebung" in so hohem maße bemüht wie Trautmann.[1]
Der große vorteil der neuen anordnung nach lauten liegt unverkennbar
in der schärferen und eindrucksvolleren hervorkehrung des lautwertes.

---

[1] Wir kommen an anderer stelle hierauf zurück. *D. red.*

Der artikulationsform möchte Trautmann als lautbestimmung noch
ht ihr volles recht gönnen, obwohl er selbst recht treffende und
ne beoachtungen zur artikulation gibt. Wenn er die bestimmung
: laute bloß nach angabe der mundstellung für wissenschaftliche
mperei erklärt, so fragt es sich sehr, welcher art diese angaben sind,
d was unter „mundstellung" zu verstehen ist. Die wissenschaftliche
onetik kann nicht mehr an den experimentellen untersuchungen
·übergehen, denen sie wichtige aufschlüsse über lautbildung verdankt.
: beobachtungen am künstlichen gaumen und die darauf begründete
intnis der zungenartikulation beanspruchen sogar eine sehr praktische
leutung. Die klangform eines lautes ist an sich schon schwer zu
chreiben und so sehr von den zufälligkeiten individueller hervor-
ngung und auffassung abhängig, daß eine exakte darstellung der
rakteristischen und allgemein gültigen klangeigentümlichkeiten eines
achlautes kaum möglich erscheint und dessen wissenschaftliche
timmung im wesentlichen auf die darstellung seiner artikulations-
m angewiesen ist. Außerdem muß man, um dem praktischen
lürfnis der nachahmung und erlernung eines lautes gerecht zu
rden, mit der psychologischen tatsache rechnen, daß der akustische
ıdruck eines sprachlautes sich erst in verbindung mit den artikulations-
pfindungen erfassen läßt, daß wir muttersprachliche wie fremd-
rachliche laute erst dann in ihrer eigenart mit dem gehör wahr-
hmen und unserem gedächtnis einprägen, wenn wir sie selbst sprechen
lernt haben. — Die hervorkehrung der artikulationsformen würde
rigens die sprachlaute in größerer mannigfaltigkeit erscheinen lassen,
s es bei Trautmann geschieht, und z. b. die von ihm angenommene
eichstellung der meisten französischen laute mit entsprechenden
utschen ausschließen.

Zur begründung einer deutschen musteraussprache und recht-
hreibung auf die historische entwickelung des neuhochdeutschen
hrt Trautmann eine reiche fülle feiner beobachtungen über mundart-
:he eigentümlichkeiten und kritische bemerkungen zur „guten" aus-
rache ins feld. Dem genuß, den diese anschaulichen und temperament-
llen ausführungen gewähren, rechnet man gern des verfassers
genartige terminologie zugute. Vom pädagogischen standpunkt aus
ldet m. e. eine solche darstellung der lautschwankungen im heutigen
hriftdeutschen den geeignetsten ausgang für eine methodische ein-
ihrung des jungen philologen in das studium der mundarten und das
rständnis des historischen lautwandels.

. Ganzmann, *Über sprach- und sachvorstellungen.* Ein beitrag zur methodik des sprachunterrichts. *Sammlung von abhandlungen aus dem gebiete der pädagogischen psychologie und physiologie*, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. IV. band, 6. heft. Berlin, Reuther & Reichard. 1902. 8°. 80 s. M. 1,80.

Der verfasser will feststellen, „welche bewußtseinsinhalte bei dem die sprache im gewöhnlichen sinne des wortes lernenden vorhanden sind“. Er gliedert diese bewußtseinsinhalte in zwei hauptgruppen, die sprach- und die sachvorstellungen, und erörtert deren verhältnis zueinander beim konkreten substantiv und den übrigen wortarten konkreter bedeutung, weist die sachvorstellungen bei abstrakten ausdrücken nach und stellt den mit wortgruppen und sätzen verbundenen bewußtseinsinhalt als eine gesamtvorstellung dar, die aus verschmelzung verschiedener sachvorstellungen unter hervorhebung eines einzelnen elementes entsteht. Die im satz und zusammenhängenden sprachstück zum ausdruck kommenden vorstellungskombinationen entwickeln sich am leichtesten aus den einzelvorstellungen, die im verlaufe einer handlung aufeinander folgen. Die erzählung ist die sprachliche darstellung von handlungen und deshalb die geeignetste form für die darbietung solcher vorstellungskombinationen in sprachlichem gewande. — Die flexionsformen, die wortstellung und betonung im satzgefüge bringen die beziehungen der sachvorstellungen untereinander sowie zum sprechenden subjekt zum ausdruck und werden nach analogie gebildet.

Im anschluß an diese erörterungen entwickelt der verfasser eine reihe methodischer grundsätze, die für den muttersprachlichen wie fremdsprachlichen unterricht wichtig sind: An sich bedeutet das erlernen einer fremden sprache keine logische schulung; bei erlernung jeder sprache hat die gesprochene sprache der schriftsprache vorauszugehen; wo irgend möglich, muß die erzählung im unterricht vorherrschen; wir sollen beim sprachunterricht das kind in seine eigene welt hineinstellen und diese ihm begreiflich machen, sonst wird der unterricht immer zu einem kultus der worte herabsinken; usw. — Den richtigen wert der worte kennen zu lehren, bezeichnet der verfasser als ein hauptbestreben des fremdsprachlichen unterrichts. Er hält es aber für nötig, den sinn der fremden worte, wenigstens im anfang, meist durch entsprechende verdeutschungen zu erklären und die fremde sprache auf demselben sachlichen vorstellungsmaterial aufzubauen, auf dem auch die muttersprache ruht, nicht auf einem dem fremden volkstum entsprechenden sachgebiet. Ob sich unter dieser voraussetzung die feineren nüancen der wortbedeutung herausarbeiten lassen, erscheint fraglich. Die beobachtung der verschiedenen anwendungen desselben wortes, besonders in bildlichen ausdrücken, die vom verfasser zu diesem zwecke empfohlen wird, ist ja eben ein mittel zum verständnis der eigenartigen auffassung, die das fremde volk den sachvorstellungen zuteil werden läßt, oder setzt eine solche kenntnis bereits voraus. Im übrigen mißt der verfasser mit recht dem übersetzen keinen wert für eine innige verbindung der sprach- und sachvorstellungen bei. Er läßt es wie das konjugiren nur als nebenübung gelten, sofern es reproduzirend bleibt und an den schluß der übungen

tritt. — Treffend ist die charakteristik und wertschätzung der Gouinschen reihen: Die darstellung soll sich nicht wie bei Gouin in logisch-chronologischer, sondern in psychologisch-chronologischer folge bewegen, d. h. es kommt weniger darauf an, daß die reihe mathematisch genau ist, als vielmehr, daß sie dem schüler natürlich erscheint.

Der verfasser gründet seine erörterungen auf die assoziationspsychologie im anschluß an Ziehen und sucht in der einleitung sogar das physiologische äquivalent einer ideenassoziation festzustellen, das allerdings im weitergang seiner untersuchungen keine rolle spielt. Ich halte mit Wundt die vorläufige beschränkung auf die rein psychologische auffassung der sprachvorgänge für geboten. Bei der sprachtätigkeit kommen so mannigfaltige und so vielseitig miteinander verbundene vorstellungselemente in betracht, daß man nach dem heutigen stand der gehirnphysiologie von einer feineren physiologischen deutung der sprachvorgänge noch weit entfernt ist. Ich möchte die vorstellungen, die der verfasser im gegensatz zu den sachvorstellungen als sprachvorstellungen bezeichnet, überhaupt nicht als solche gelten lassen und die subjektive oder objektive bedeutung eines sprachlichen ausdrucks als notwendigen bestandteil der sprachvorstellung betrachten. Präziser und anschaulicher erscheint mir deshalb an stelle der zweiteilung in sprach- und sachvorstellung eine von anfang an einheitliche auffassung der sprachvorstellung, die aus den wechselseitigen beziehungen zwischen klangbild, sprechbewegungsvorstellung, schriftbild, schreibbewegungsvorstellung, objektiver bedeutung und gefühlselementen zustande kommt. Die hervorragende rolle, die im zusammenwirken dieser vorstellungsgruppen das klangbild und die gefühlselemente spielen, führt zu ähnlichen methodischen folgerungen für den sprachunterricht wie das vorliegende buch. Der wert des letzteren soll jedoch nicht geschmälert werden. Seine inhaltreichen und besonnenen ausführungen werden in wesentlichen punkten den anforderungen des neusprachlichen reformunterrichts gerecht. Sie zeigen, daß die wahrheit dieselbe bleibt, mag sie von diesem oder jenem standpunkt aus betrachtet, in dieser oder jener form dargestellt werden.

Hugo Hoffmann, *Die lautwissenschaft und ihre verwendung beim muttersprachlichen unterricht in der schule.* Mit 22 abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 1901. 8°. VIII und 120 s. M. 2,—.

Ein inhaltreiches und gründliches buch, das weit ausholt zur behandlung seines eigentlichen themas! — Es gibt zunächst eine gedrängte darstellung von der geschichtlichen entwickelung der phonetik mit hervorhebung einiger lautsysteme und der bestrebungen um phonetische begründung des sprachunterrichts. Unter dem titel „Allgemein sprachliches“ werden sodann in kurzem überblick, zum teil von phonetischem gesichtspunkte aus, die für die geschichte der deutschen sprache bedeutsamen lautverschiebungen, die gliederung der

deutschen mundarten und die bildung der neuhochdeutschen schriftsprache behandelt. Daran schließen sich erörterungen über das verhältnis der deutschen laute zu ihren schreibungen und beispiele einer lautumschrift.

Die sprachlaute faßt Hoffmann weniger im akustischen als vielmehr im artikulatorischen sinne auf, und er versucht verhältnismäßig ausführlich im anschluß an Flechsigs lokalisation der geistigen vorgänge und mit hülfe mehrerer abbildungen vom bau des menschlichen gehirns die mechanischen sprechbewegungen und verschiedene zusammengesetzte formen der sprechtätigkeit (nachsprechen, willkürliches sprechen und lautes lesen) als physiologische vorgänge im gehirn zu veranschaulichen. Ich halte mit Wundt nach dem gegenwärtigen stande unserer kenntnis der leitungsbahnen im gehirn den wert einer solchen physiologischen begründung der sprachvorgänge für illusorisch und nur eine rein psychologische deutung der sprachlichen assoziationen für möglich, die von der psychiatrischen beobachtung der sprachstörungen ihren ausgang zu nehmen hat.

Die sprechorgane sowie deren stellung und bewegung bei der lautbildung, insbesondere die zungenartikulation, werden mit hülfe schematischer figuren anschaulich beschrieben und die laute auf grund ihrer artikulationsformen in anlehnung an das Techmersche schema zu einer übersicht vereinigt. Wertvoll sind bei der darstellung der einzelnen laute die bemerkungen über „sprachfehler“ und die praktischen winke zu deren beseitigung.

Als taubstummenlehrer bringt der verfasser den sprachgebrechen ein besonderes interesse entgegen und widmet ihren beziehungen zur phonetik ein eigenes kapitel, das ich für sehr wichtig halte. Eine gewisse kenntnis von den formen und heilmethoden der sprachgebrechen, und zwar eine noch eingehendere, als sie vom verfasser im zusammenhange des vorliegenden buches geboten werden konnte, ist dem sprachlehrer unerläßlich. Sprachfehler treten in sehr verschiedenem grade der ausprägung viel häufiger auf, als man bei oberflächlicher beobachtung anzunehmen geneigt ist, und manchem schüler wird sprachliche begabung oder gar allgemeine geistige befähigung abgesprochen, dem nur durch sachverständige behandlung seines verkannten sprachgebrechens geholfen wäre.

Das umfangreiche schlußkapitel handelt von der berücksichtigung der lautkunde beim unterricht in der muttersprache. Der verfasser fordert als vorbereitung des fibel-leseunterrichts einen sprechunterricht, dessen hauptaufgabe die überführung des schülers aus dem gebrauch der mundart in den des schriftdeutschen bildet, und der später in einen selbständig neben dem leseunterricht zu betreibenden anschauungsunterricht übergeht. Dazu werden praktische beispiele der elementaren lautlichen analyse und synthese sowie der phonetischen behandlung des vortrags poetischer stücke gegeben. Der leselehrgang der fibel

ß durch die sprechschwierigkeiten, nicht, wie es bisher oft geschah, rch die schreibschwierigkeiten bestimmt werden. Auch für den htschreibeunterricht, der sich in seinen anfängen an die fibel anlehnt, die bedeutung des klangbildes nicht zu unterschätzen. Richtiges rechen ist schon für die sprechbewegungen erforderlich, die bei den chtschreibeübungen ausgeführt werden sollen.

Die grundsätze, nach denen der verfasser die lautwissenschaft m muttersprachlichen unterrichte dienstbar macht, gelten in ähnhem sinne für die verwertung der phonetik im fremdsprachlichen terricht, denn die pädagogische wichtigkeit der phonetik wird hier e dort durch die hervorragende rolle bedingt, die das klangbild im türlichen gang der spracherlernung spielt und deren psychologische gründung von anderer seite versucht worden ist. Deshalb bietet s Hoffmannsche buch auch dem fremdsprachlichen lehrer unmittelre anregung und belehrung in reicher fülle.

Frankfurt a. M. B. Eggert.

Lotsch, *Ce que l'on doit savoir du style français.* Principes de composition et de style. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1902. 40 s. Geh. m. 0,60, kart. m. 0,80.

Pour répondre aux exigences de la vie moderne, les programmes olaires accordent une place très large aux langues vivantes. Mais ne faut pas en conclure que l'enseignement secondaire doive désormais oir pour unique objet l'utilité pratique. Il doit avant tout former s hommes au sens large du mot, et initier les esprits à l'art de penser. a beaucoup vanté, en Allemagne, les qualités éducatives de la ngue française, mais on néglige généralement de les mettre à profit. ne suffit pas, en effet, de faire lire aux élèves des livres classiques, faut étudier avec eux la manière de penser de la nation étrangère. étude du style ne fait pas seulement mieux connaître le caractère peuple voisin, mais elle fortifie aussi les facultés de l'esprit et abitue à penser logiquement. Les écrivains classiques français sont excellents modèles sous ce rapport; la clarté de leur style, l'ordre le mouvement de leurs pensées, le respect qu'ils ont de la forme, ndition essentielle de la beauté, toutes ces qualités dûment constatées r les élèves allemands peuvent exercer sur eux une heureuse influence, isqu'ils doivent s'efforcer d'écrire correctement et même de bien rire en français.

Telles sont les considérations qui ont décidé M. Lotsch à composer petit ouvrage pour la jeunesse des classes supérieures. Ce n'est un cours de style complet, mais un simple recueil des principes ndamentaux sans la connaissance desquels un étranger ne peut goûter inement les chefs-d'œuvre de la littérature française.

L'auteur a exposé en quarante pages les conditions de la clarté ns les mots, les membres de phrases et les phrases, les formes

variées de l'expression (les tropes), et les règles qui président à l'harmonie simple ou expressive. A propos de la propriété des termes il a intercalé quatre pages de synonymes; il indique comme conclusion, quels sont les caractères du style personnel chez les grands écrivains.

Cette brochure nous paraît répondre exactement au but que l'auteur s'est proposé. Un ouvrage plus long aurait des chances d'être mal accueilli des professeurs et surtout des élèves; il n'en sera pas de même de ce petit livre qui n'a rien de l'aridité d'un manuel. La disposition matérielle ne laisse rien à désirer, et l'absence d'une table des matières pourrait même ne pas être remarquée; les exemples, imprimés en *italiques*, attirent le regard et comme ils sont tous très bien choisis, ils rendent la lecture de l'ouvrage très intéressante; les préceptes ont été rédigés dans une langue simple et claire par un professeur qui connaît bien la langue et la littérature françaises.

L'ouvrage, très bien imprimé, ne renferme presque pas de fautes typographiques; nous proposons, comme preuve d'une lecture attentive, es légères corrections suivantes: page 1, ligne 2, lire *présente* (au lieu de *représente*); p. 6, ajouter la signification du terme *détruire* (ruiner totalement) qui a été omise: p. 10, l. 23, lire *coutumes* (contumes); p. 16, l. 8, du bas, *ramenées* (ramences); p. 19, l. 3, du bas, *a* (au lieu de *à*); p. 25, l. 21, *on feint* (finit); p. 34, Remarque, l. 3, *affecté* (effecté); id. l. 12, du bas, *à* (a); p. 39, l. 9, *du* ciel (de ciel); id. l. 6, du bas, mettre après *génie* un point ou point-virgule.

Nous n'hésitons donc pas à recommander ce petit livre à tous les Primaner, car nous sommes persuadés qu'ils trouveront un grand intérêt à cette lecture et qu'ils pourront en retirer un très grand profit.

LOUIS LAGARDE & dr. AUGUST MÜLLER, *A travers la vie pratique.* Morceaux de conversation sur Paris, Berlin et autres sujets, avec questionnaires et vocabulaire. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1903. VI, 177 s. Geb. m. 2,40.

Cet ouvrage est destiné aux élèves avancés qui disposent déjà d'un certain vocabulaire; pour les commençants M. Lagarde a déjà publié un autre livre intitulé «la Clef de la conversation», dans lequel il a réuni des connaissances usuelles et des dialogues sur les relations sociales. Le présent volume remplit bien les conditions posées par les programmes nouveaux, il transporte les élèves dans le pays dont ils étudient la langue, il s'efforce de créer autour d'eux cette «atmosphère artificielle» dans laquelle on voudrait les maintenir plongés pendant toute la durée de la classe. La vie parisienne est certes un des sujets les plus propres à captiver l'attention des jeunes esprits, aussi les auteurs ont-ils consacré à ce sujet plus de la moitié de leur ouvrage (deux grands chapitres sur cinq).

Dans le premier chapitre, ils ont condensé, sous une quinzaine de rubriques, tout ce qu'il importe de savoir sur l'importance de la

apitale, sur les institutions, les usages, les divertissements et les grandes êtes qui font l'originalité de la vie parisienne. Le deuxième chapitre, complément du premier, est présenté sous forme dialoguée; deux voyageurs, un Français et un Allemand, vont ensemble à Paris et, dans des entretiens réellement pleins de vie, ils ont l'occasion d'employer les locutions usuelles relatives aux situations ordinaires de tout étranger en voyage; ces situations sont aussi naturelles que possible et le caractère factice des manuels de conversation est réduit à sa plus simple expression. Le troisième chapitre, assez court, présente quelques comparaisons entre Paris et Berlin et signale les ressemblances et les différences qu'offrent ces deux capitales. Il est assez logique qu'un jeune Allemand ne soit pas mis dans la situation de connaître assez bien Paris, en ignorant tout de Berlin. Le quatrième chapitre renferme des connaissances usuelles sur l'univers, les saisons, l'homme, les institutions et les relations sociales. Le cinquième contient des historiettes et narrations qui sont empruntées à la vie moderne et intéresseront sûrement les élèves; le choix en est si heureux que ce chapitre pourra leur paraître trop court.

Les gallicismes et les locutions usuelles sont imprimés en *italiques*. Les morceaux des trois premiers chapitres sont suivis de questionnaires; on peut discuter leur utilité, cependant les formes extrêmement variées données aux questions peuvent intéresser les professeurs et faciliter aux élèves studieux la préparation d'une conversation sur le sujet correspondant. Un vocabulaire français-allemand très soigné complète l'ouvrage.

Nous avons parcouru ce petit livre avec un réel intérêt et nous pensons que les lecteurs allemands auxquels il s'adresse y prendrout également grand plaisir. Il est regrettable, à notre avis, que l'éditeur n'ait pas jugé à propos d'augmenter la valeur de cet ouvrage en intercalant dans le texte un certain nombre de gravures; mais cet usage, presque généralement adopté par nos éditeurs français, ne paraît pas être très répandu en Allemagne.

Les cent cinquante pages de textes, rédigés en grande partie par les auteurs, ne contiennent qu'un petit nombre de fautes typographiques et les tournures susceptibles d'arrêter au passage le lecteur français sont relativement rares; c'est assez dire que les auteurs ont apporté le plus grand soin à la composition de cet ouvrage. Voici les corrections que nous leur proposons: Remplacer dans le sous-titre *morceaux* par *exercices*, ou mettre *Lectures et conversations sur*, etc.; p. 1, l. 3, du bas, *c'est ainsi avec un certain droit*, par *c'est donc avec quelque raison*; p. 18, l. 10, du bas, *ramassa-t-il*, par *amassa-t-il* (ou *augmenta-t-il sa fortune*, etc.); lire p. 28, l. 3, *cyclistes* (ciclystes; p. 36, l. 17, enregis*trer* enregis*ter*); p. 51, au bas, remplacer le second *Dubois* par *Lehmann*; p. 65, l. 13, lire *avaient* (ont); p. 66, l. 7, du bas, *rester*, dans le sens de loger ou demeurer se dit quelquefois, mais c'est une incorrection

(voir Littré); p. 67, l. 13, du bas, qui *vous* assistent (au lieu de *qui assistent*); p. 68, l. 25, nous comptons *sur* vous (nous y comptons); p. 78, dern. ligne, j'*emporte* (je rapporte); p. 90, l. 12, du bas, bran*de*bourgo-prussien (!) au lieu de bran*den*bourgo; p. 101, l. 14, le vieux verbe *florir* (prospérer, être en vogue, en honneur) ne s'emploie pas au présent; p. 105, l. 22, lire *écoutons* (entendons); p. 121, l. 11, du bas, dont *elles ont* (au lieu de *elle a*).

Nous recommandons vivement cet ouvrage à nos collègues allemands, avec la conviction que les détails qu'il renferme sur la vie parisienne ne peuvent manquer de les intéresser ainsi que leurs élèves.

ERNST PFOHL, *Wiederholungs- und übungsbuch der französischen konversation* zum gebrauche an höheren handelsschulen sowie für den privat- und selbstunterricht. Wien, verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn. 1903. 160 s. 2 kr. 20 h. (m. 2,20).

Cet ouvrage se compose de deux parties: la première est consacrée à une révision de la grammaire, la seconde à la conversation. La révision de la grammaire comprend une série de tableaux synoptiques pour les différentes parties du discours. Signalons en particulier les tableaux qui concernent les verbes irréguliers français. M. Pfohl les répartit en trois grandes classes qui comprennent une dizaine de groupes et une vingtaine de subdivisions; cette classification ingénieuse appelle l'attention sur les analogies que présentent certains verbes irréguliers et paraît devoir rendre plus facile cette étude toujours délicate. Les tableaux synoptiques sont suivis de listes de mots: verbes groupés sous différentes rubriques, verbes irréguliers avec leurs composés et les substantifs dérivés, substantifs classés d'après le genre et la terminaison, etc. De nombreux exercices d'application, de traduction rapide et de phraséologie complètent ces tableaux et ces listes; ils offrent aux élèves l'occasion de retrouver et d'employer les termes étudiés sous leurs formes les plus variées.

Dans la seconde partie, consacrée à la conversation, l'auteur traite les sujets suivants: le corps humain, la toilette, les repas, l'habitation, la ville et la campagne, les saisons et le temps, les amusements, les professions, le commerce et l'industrie, la France. Chacun des chapitres comprend: un exposé sous forme de questions et réponses, une liste de mots groupés d'après le sens, des exercices de phraséologie et de traduction orale. Un appendice renferme une liste d'environ sept cents verbes et une autre de cinq cents adjectifs choisis parmi les plus usuels. Enfin l'ouvrage se termine par l'arrêté ministériel du 26 février 1901, relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française.

L'auteur s'est scrupuleusement conformé dans tout son volume aux tolérances autorisées par cet arrêté ministériel; il nous semble que c'est un abus de vouloir ainsi ériger ces tolérances en règles. L'ouvrage, considéré dans son ensemble, nous a laissé une bonne impression:

tefois nous avons remarqué en quelques endroits la présence d'accents erflus, ou l'absence d'accents nécessaires, et nous avons relevé un tain nombre de fautes typographiques. Nous indiquons rapidement plupart des corrections qui nous paraissent désirables: Il faudrait nplacer table *de matière* par table *des matières*, *répétition* par *révision* la grammaire, et mettre au pluriel l'expression *noms de nombres*. mot *recueil* qui figure souvent en tête des *listes* de mots ne s'emploie ère dans ce sens. Il faut lire p. 13, l. 6 du bas, *prendre* garde; 20, au verbe *coudre*: *couds* et *cousis* (au lieu de *craignis*); id. l. 4 bas, *prenons*; p. 28, l. 7, *convaincu*; p. 29, l. 11, on dit: *prendre à* ir; p. 31, l. 4 du bas, qu'y a-t-il *pour* votre service? p. 35, dern. l., *eyent*; p. 37, l. 7 du bas, à *une* grande fortune; p. 38, l. 11 du bas, vin; p. 40, l. 8, *à* bientôt; id. l. 15, *de* longs jours; p. 44, l. 11, *palissade*; 48, l. 6, *canine* (*hundszahn*); p. 51, dern. l., *pin*; p. 52, l. 3, *noisetier*; l. 5, *groseillier*; id. dans les minéraux, l. 3 et 4, *émeraude* et *grenat*; 54, villes: *Mulhouse*; p. 56, l. 9 du bas, jamais jeune homme *n'a eu*...; 66, l. 1, *pour* votre service; p. 86, l. 23, contre le mal *de* dents; 88, l. 11, avoir *le* respect; p. 92, l. 11, *manières*; id. l. 2 du bas, *de* f. sortes; p. 103, l. 8, *beurrée*; p. 108, l. 12, *consiste*; id. l. 12 du bas, bâtiment; p. 113, au bas, *mots* (most); p. 118, l. 9 du bas, de *neige*; 124, amusements, l. 9, *théâtrales*; id. l. 3 du bas, *joue*; p. 125, l. 15 bas, *réservé*; p. 126, l. 28, *ses* bagages; p. 135, phraséologie, qu'y -il *pour* votre service; id. l. 8, de *ces* bonbons; p. 136, l. 5, est-ce *que*; 137, l. 1, 70 sous, mieux: *trois francs*, *cinquante*; p. 139, l. 1 du bas, *nton*; p. 140, l. 17, *St. Nazaire*; id. l. 29 et 30, les forteresses *de* Lille D.; les villes industrielles *de* Valenciennes, etc.; l. 35, *Elbeuf*; 142, l. 22, *dans le style* de la Renaissance (française) ou simplement *style Renaissance*; id. l. 2 au bas, *1889*; p. 146, l. 12 du bas, *proposer*, *chlagen* (ver); p. 148, l. 2, *bêcher* (pêcher); p. 150, l. 8, *se fier*; p. 152, l. 2, *roïque*, *heroisch* (herrisch); id. l. 14, *malignant* est anglais, mettre *licieux* ou *méchant*; p. 156, noms composés, se *rencontrent*; p. 157, l. 9, *bres*; id. l. 33, je vous envoie *ci* joint; p. 158, l. 6, *accompagné*.

Le livre de M. Pfohl, comme son titre l'indique, n'est pas destiné x débutants. Il suppose une certaine connaissance de la grammaire de la langue françaises. Les étudiants qui veulent se familiariser ec les difficultés grammaticales de cette langue et augmenter leur cabulaire peuvent considérer ce livre comme un guide sérieux, un pertoire abondant et facile à consulter.

r. Karl Bergmann, *Französische phraseologie*. Leipzig, Roßbergsche verlagsbuchhandlung. 1903. V, 114 s. Geb. m. 1,80.

Voici un livre de phraséologie que nous avons parcouru avec un el plaisir. Ce titre de phraséologie évoquera peut-être dans l'esprit s lecteurs l'image de colonnes interminables de phrases et de locutions, oupées selon l'ordre alphabétique ou le caprice de l'auteur. Hâtons-

nous de dire que le présent ouvrage n'offre pas du tout ce caractère. L'auteur a voulu présenter aux élèves avancés, d'une manière aussi attrayante que possible, toute une série de sujets qu'ils n'ont guère abordés dans leurs études antérieures. Nous indiquons rapidement la matière des chapitres les plus importants: portraits et caractères, relations sociales, genres de vie, mouvements de l'âme, facultés mentales, conversation, vocations, le corps humain et ses mouvements, la vie des rues, le commerce, etc.

Cet ouvrage se divise en deux parties: la première comprend des textes suivis, dans lesquels les locutions, en nombre relativement considérable, ont été très heureusement intercalées; nous avons admiré le talent avec lequel l'auteur a composé la plupart des portraits, récits ou descriptions, que l'on rencontre à chaque page. Les paragraphes formés de phrases détachées sont vraiment peu nombreux. Ces textes, qui ont été soigneusement revus par des Français, présentent sous le rapport de la langue toutes les garanties désirables.

La seconde partie renferme, classées par chapitres et par paragraphes, toutes les locutions idiomatiques qui figurent dans les textes précédents, avec la traduction allemande en regard. Cette traduction a été faite avec le même soin que la rédaction des textes, et la disposition très claire de l'ouvrage permet au lecteur d'étudier à volonté, dans l'ordre qui lui plaît le mieux, les chapitres de l'une ou l'autre partie. Nous n'avons pas trouvé une seule erreur typographique dans ce volume d'un aspect très agréable et d'une impression fort soignée; nous nous bornons donc à proposer quelques corrections insignifiantes: p. 11, l. 8, lire *gêne* (au lieu de *gène*); p. 22, l. 7, *elles* (ils) pour *personnes*; p. 38, l. 4 du bas, *il* (ce) paraît être; p. 39, l. 23, on fait *les gros* (grands) *yeux*; p. 48, l. 12, prendre garde *de* (à), pour éviter une répétition.

Nous n'hésitons pas à recommander vivement l'excellent petit livre de M. Bergmann à la bienveillante attention de nos collègues allemands.

Fontainebleau. M. PROCUREUR.

E. G. W. BRAUNHOLTZ, *Books of Reference for Students & Teachers of French.* A critical survey. London, Th. Wohlleben, jetzt: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. Lim. 1901. 80 s. 8°. 2 s. net.

Das verzeichnis wurde nach dem vorwort schon im september 1900 beendet; ein größerer nachtrag vervollständigt es bis anfang 1901. In 28 gruppen sucht es einen überblick zu geben über die werke, die für das studium der französischen philologie und der einschlägigen hilfswissenschaften zu empfehlen sind. Auf vollständigkeit kann ein solches büchlein keinen anspruch erheben; die lücken, die sich etwa in den einzelnen paragraphen finden sollten, hier auszufüllen, würde zu weit führen. Die *standard works* sind übrigens durchweg vertreten. Für eine etwaige neuauflage wäre es zu empfehlen, zu den einzelnen titeln

:h ort und jahr des erscheinens hinzuzufügen, was nur bei wenigen ›chehen ist; namentlich die jahreszahlen sind für den anfänger von sonderer wichtigkeit, wenn es sich darum handelt, bücher heraus- .finden, die mit dem neuesten stande der forschung bekannt machen. ı vielen kapiteln ist auf die wünsche englischer studirender besonders ücksicht genommen. Auch für den lehrer des französischen ist in den bschnitten *The Teaching of French*, *Education in France*, *French Society*, *nstitutions and Manners* etc. mancherlei beachtenswertes material bei- ;ebracht. Die abschnitte *Literature generally*, *French Folklore*, *French History*, *French Art*, *Geography of France* beweisen, daß auch die ülfswissenschaften reichlich bedacht sind. — Alles in allem also ein mpfehlenswerter überblick über die einschlägige litteratur.

Carl Markscheffel, *Der internationale schülerbriefwechsel*, seine geschichte, bedeutung, einrichtung und sein gegenwärtiger stand. (Fremde und eigene erfahrungen.) Marburg, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1903. 44 s. M. 0,80.

Vorliegende schrift ist gerade jetzt zeitgemäß[1], wo in der tagespresse vielfach angriffe gegen den briefaustausch unter schülern verschiedener nationen zu lesen sind. Der zu diesen angriffen veranlassung gebende einzelfall, so betrübend er ist, kann durchaus nicht als typisch gelten. Er wird hoffentlich nur dazu beitragen, daß die überwachung des briefwechsels seitens der lehrer, namentlich aber seitens der eltern und pensionsvorsteher noch sorgfältiger gehandhabt wird, allerdings unter vermeidung von kleinlicher tadelsucht. Man lese darüber die beherzigenswerten worte des verf. s. 15/16. Da den lesern dieser zeitschrift die in der broschüre behandelten fragen geläufig sind, so genügt es, sie allen denen zu empfehlen, welche sich über den internationalen briefwechsel unterrichten bzw. ihn bei ihren schülern und schülerinnen einführen wollen. Sie erhalten die daten über seine allmähliche entwickelung, die ausdehnung, die er heute gewonnen hat, sowie angaben über schriften und berichte, die sich darauf beziehen, endlich die von den meisten benutzern beobachteten „regeln für die handhabung des internationalen schülerbriefwechsels“ und die adressen der personen und institute, an die man sich behufs einrichtung des briefaustausches wenden kann.

Ernst Pitschel, *Einführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage.* Im anschluß an die vorschule zu *Lehr- und lesebuch der französischen sprache* von X. Ducotterd. Frankfurt a. M., Carl Jügels verlag (Moritz Abendroth). 1901. II, 31 s. kl. 8°. M. 0,60.

Das kleine büchlein dient zunächst dem im titel angegebenen unterrichtszweck, kann aber auch bei dem lautirkursus der anfangsstufe benutzt werden, wenn später andere unterrichtswerke verwandt werden. Schließlich will der verfasser eine durch kürze und leichte faßlichkeit

[1] Die renzension ist 1903 geschrieben. *D. red.*

sich auszeichnende einführung in eines der wichtigsten gebiete des neusprachlichen anfangsunterrichtes für diejenigen bieten, denen eine durchnahme der einschlägigen größeren werke nicht möglich sein sollte. Unseres erachtens kann aber heute ein lehrer der neueren sprachen nicht ohne gründliche phonetische schulung auskommen; daher kann die vorliegende kleine schrift für den lehrenden höchstens als beispiel für die verwendung der phonetik in der praxis oder als erste anregung zu weiteren gründlichen, vertieften studien dienen. Für den unterricht selbst aber ist das büchlein durchaus brauchbar und empfehlenswert, auch für diejenigen lehrer, welche des verfassers ansichten über ausschließliche verwendung der lautschrift in den ersten monaten nicht unbedingt teilen. Es enthält eine einführung in die französische lautlehre, bemerkungen zur lauttafel, einübung der einzelnen laute an musterbeispielen und leseübung in lautschrift, schließlich die betr. beispiele in gewöhnlicher orthographie. In der lautschrift ist das alphabet der *Association phonétique internationale* (*Maître phonétique*) gewählt, was der weiteren verbreitung des büchleins nur nützlich sein kann.

Berlin. B. RÖTTGERS.

---

1. *In the Far East.* Tales and Adventures by R. KIPLING, G. BOOTHBY and F. A. STEEL. Herausgegeben von dr. KARL FEYERABEND, professor am Francisceum in Zerbst. Berlin, Weidmann. 1902. 153 s. M. 1,40, wtb. M. 0,40. (*Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften.* Herausgegeben von L. BAHLSEN und J. HENGESBACH. II, 40.)
2. *Popular Writers of our Time.* First Series. Ausgewählt und erklärt von J. KLAPPERICH. Glogau, C. Flemming. 1903. 85 s. M. 1,40. (*Englische und französische schriftsteller der neueren zeit.* Für schule und haus herausgegeben von J. KLAPPERICH. XX. bändchen.)
3. *Peril and Heroism.* Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt von J. KLAPPERICH. Ebenda. 1903. 69. s. M. 1,40. (Dieselbe sammlung, XXII. bändchen.)
4. RUDYARD KIPLING, *Vier erzählungen.* Für den schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von dr. J. ELLINGER. Leipzig, G. Freytag. 1901. 102 s. M. 1,20, wtb. m. 0,60. (*Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller.*)
5. *Stories from the Jungle Book* by RUDYARD KIPLING. Herausgegeben von dr. E. DÖHLER. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1902. 88 s. M. 1,—. (*English Authors,* 81.)
6. *Three Mowgli-Stories.* Selected from the books of RUDYARD KIPLING and edited for use in schools by EDUARD SOKOLL. Leipzig, A. Roßberg. 1902. XII und 86 s. text und 44 s. notes. M. 1,80. (*Neusprachliche reformbibliothek* von B. HUBERT und M. F. MANN. III. band.)

Zu 1. Die jagd nach immer neuen fremdsprachlichen schultexten führt zu immer seltsamerer beute, und da der jäger sehr viele sind, des guten wildes aber nur wenig, so müssen sich viele mit dem kärg-

hsten ergebnis begnügen. Das gute alte wort, wonach das beste für e jugend gerade gut genug ist, scheint bei dieser jagd immer mehr rgessen zu werden, wie ein blick auf den inhalt der meisten in bigen bändchen erklärten erzählungen zeigt. Sie führen uns fast alle n den fernen orient, nach Indien, und scheinen das durch Kipling nd P. Loti in den erwachsenen flüchtig erweckte interesse für den ystischen osten auch unserer jugend aufzwingen zu wollen. Ist denn ie englische litteratur an erzählungen, die auf dem boden und im laren lichte europäischen kulturlebens spielen, so arm, daß wir unsere uflucht zu geschichten wie *The Miracle of Purun Bhagat* oder *A Struggle r a Kingdom* oder *A Pipe of Mystery* nehmen müssen? In England, o so viele fäden nach Indien führen und ein praktisches bedürfnis ie beschäftigung mit dem fernen lande reift und rechtfertigt, mögen iese stoffe beachtung verdienen; sie können vielleicht auch eine stelle ı der privatlektüre unserer schüler finden; in den klassenunterricht ehören sie nicht: daraus muß sie sowohl die praktische rücksicht auf ie uns näher liegende und darum wichtigere englische kulturwelt als uch ihr geringer ethischer und pädagogischer wert ausschließen. *In he Far East* enthält *The Miracle of Purun Bhagat* von R. Kipling, die ebensgeschichte eines angesehenen brahminen, der nach einem leben ußeren glanzes und politischer macht sich als einsiedler (bhagat) in rmut und weltabgeschiedenheit zurückzieht, — dann *A Struggle for ı Kingdom*, abschnitte aus Guy Boothbys roman *The Fascination of the King*, die an Rider Haggards afrikanische geschichten erinnernde, frei erdichtete lebensgeschichte eines königs Marie I., der im lande der Medangs, irgendwo im hinterlande des französischen Indochina, seinen nach europäischem muster errichteten staat gegen eifersüchtige nachbarn, besonders die franzosen, verteidigen muß, — endlich *In a Citron Garden* von Mrs. F. A. Steel, die neben Kipling als beste darstellerin orientalischer, besonders indischer sitte und denkart gilt, und die hier den tragischen untergang eines von einer schlange gebissenen jugendlichen bräutigams in den armen seiner braut erzählt. — Der kommentar ist durchaus treffend. Zu verbessern: S. 35, 3, *such an one* (statt *a*, das die regel verlangt), s. 138, 5 von oben, 1800 (statt 1801, vereinigung Irlands mit Großbritannien) und s. 139, zu 31, 35: *I congratulate you int* (statt *on*).

2. enthält sieben erzählungen von Mark Twain, L. T. Meade, A. Conan Doyle, der besonders durch *The Adventures of Sherlock Holmes*, ine neue art des detektivromans, und sein buch über den burenkrieg *The War in South Africa*) bekannt geworden ist, J. Payn und dem riegsberichterstatter G. W. Steevens. Die besten sind *The Death-Disk*, ine erzählung aus Cromwells zeit, *The Adventure of the Blue Carbuncle*, orin sich der geheimpolizist Sherlock Holmes auf der höhe seines ndigen scharfsinns zeigt, *On the Bench*, die entlarvung zweier im einerständnis handelnder verbrecher, und besonders *The Crime of the*

Brigadier, die lebendige schilderung einer fuchsjagd, die die offiziere Wellingtons in Portugal abhalten, und an der ein französischer spion unfreiwilligen, aber rühmlichen anteil nimmt. — Der kommentar, der sich auf das notwendigste beschränkt, dürfte hier und da eingehender sein; so vermißt man z. b. genauere angaben über den kampf bei Elandslaagte zum verständnis von text 59, 6, sowie über Etienne Gérard, den französischen offizier, dem die letzte erzählung in den mund gelegt ist, und der wohl mit Etienne Maurice Gérard (1773—1855), einem der tapfersten marschälle Napoleons, identifizirt werden darf. Zu s. 68, 2: nicht *bifstek*, sondern *bifteck* ist die französische schreibweise.

3. enthält fünf erzählungen von G. A. Henty, der besonders durch die Freytagsche sammlung in unseren schulen eingeführt worden ist, G. M. Fenn, J. Strange Winter (Mrs. Arthur Stannard, deren soldatengeschichten sogar Ruskin rühmt), Bret Harte und J. Patey, über dessen litterarische bedeutung in der einleitung nichts gesagt ist. Es ist also eine jener zusammenstellungen nach bestimmten gesichtspunkten, wie sie, wenn ich nicht irre, zuerst Wershoven in unsere schulbibliotheken eingeführt hat. *A Pipe of Mystery* und *A Golden Silence* spielen in Indien; jenes erzählt eine tigerjagd, dieses eine episode aus der zeit des indischen aufstandes im jahre 1857. *A Fight with a Storm* führt auf die hohe see, *Trevagist the Chemist* an die küste von Cornwall, *High-Water Mark* an die küste des stillen ozeans. In sprachlicher hinsicht bereiten die erzählungen zum teil größere schwierigkeiten, als sie der mittelstufe, für die das bändchen wohl bestimmt ist, zugemutet werden dürfen; besonders II. *A Fight with a Storm*, das zudem überreich an seetechnischen ausdrücken ist, die nur zum geringen teil erklärt sind. — Zu verbessern: S. 58, 19 *she laid down in her clothes* (statt *lay*).

4. enthält *Wee Willie Winkie*, eine kindergeschichte von der afghanischen grenze, *The Drums of the Fore and Aft*, die geschichte zweier verwahrloster grüner jungen, die als trommlerknaben an einem kampf gegen die afghanen teilnehmen, aber weder durch ihre gesinnung und ihr verhalten, noch durch ihre vulgäre sprache die bekanntschaft unserer jugend zu machen verdienen, *The Lost Legion*, eine episode aus den kämpfen an der afghanischen grenze, endlich *A Matter of Fact*, eine seegeschichte, die eine grausige fahrt dreier journalisten von Kapstadt nach England und das auftreten der berühmten „seeschlange“ schildert. *The Lost Legion* kann man sich gefallen lassen, während die letzte erzählung sprachlich so schwierig und inhaltlich so unbedeutend ist, daß man sie unbedingt zurückweisen muß.[1] — Die erklärungen müßten bei der großen fülle sprachlicher schwierigkeiten viel reichlicher sein. So vermißt man eine erklärung zu s. 18, 18 *cold-swearing*, zu s. 25, 3 *it's more than a*

[1] Hierüber dürften wohl manche unserer leser abweichender meinung sein. *D. red.*

nin' toss-up they'll leave us be'ind at the Depôt, zu s. 25, 30 *some-es up to the Front to kill Paythans ...,* zu s. 35, 1 *potshot,* zu ·, 18 *whereatthe Highlanders ...* Druckfehler: s. 42, 13 *in* (statt *is*), ;, 17 *hy* (statt *by*).

5. enthält die drei ersten erzählungen aus dem dschungelbuch st zwei gedichten: *Mowgli's Brothers, Hunting-Song of the Seeonee k, Kaa's Hunting, Road-Song of the Bandar-Log* und *Tiger-Tiger.* sprachlichen schwierigkeiten sind hier bedeutend geringer als in von Ellinger ausgewählten erzählungen; der kommentar dürfte ständig ausreichen, auch wenn das bändchen schon im dritten e des englischen unterrichts gelesen werden sollte. Es fragt sich , ob diese neue gestalt der tierfabel unserer jugend im klassen-rricht aufgetischt werden soll. Ich möchte für mein teil diese e verneinen.

6. enthält I. *In the Rukh,* aus *Many Inventions,* II. *Mowgli's Brothers, Tiger-Tiger,* aus *The Jungle Book.* — Zunächst fragt man sich, um der herausgeber diese anordnung getroffen hat, obwohl doch *the Rukh* erst das spätere leben Mowglis vorführt und teilweise verständlich ist, wenn die zwei anderen erzählungen vorausgegangen l. Auch aus einem anderen grunde mußte *In the Rukh* nachgestellt den: es ist reich an sprachlichen schwierigkeiten, und gerade auf allerersten seiten. Man lese nur s. 2—5, und man findet auf schritt l tritt sprachliche und sachliche hindernisse; z. b. s. 2, 1—5: *Its ants wrestle with wandering sand-torrents and shifting dunes: wattling n at the sides, damming them in front, and pegging them down atop l coarse grass and spindling pine after the rules of Nancy;* und so t es seiten lang fort. Der kommentar, obwohl mit unverkennbarem 3 und verständnis zusammengestellt, läßt viel zu wünschen übrig, l dies ist bei fremdsprachlichem kommentar stets so, da volle klarheit diesem wege sehr oft nicht erreicht werden kann. *Entweder* fehlen lärungen zu stellen, die auch schülern der oberstufe sprachliche r sachliche schwierigkeiten bereiten (so zu s. 8, 27 *curtly*; zu den sen s. 28, 27—30; zu s. 33, 11 *retainer*), *oder* die englische um-reibung enthält wörter, die ihrerseits ebenso unbekannt sein dürften die zu erklärenden: s. 2, 3 *wattles, a framework* (?) *made of twigs*; , 7 *denuded = divested* (?); s. 11, 23 *juice = sap* (?); s. 22, 5 *upbraiding eprimand* (?); s. 50, 24 *porcupine = a quadruped covered with spines* (?) *uills* (?); s. 65, 4 *wrist = joint* (?); s. 65, 23 *alcove = a recess* (?); — *oder lich* es wird infolge ungenügender umschreibung keine volle klarheit elt, wie bei s. 2, 17 *fuel = supply of wood for the fire* (nur holz?); 0, 21 *orchid = a plant found all over the world, with flowers of great ety* (was ist da nicht alles möglich!), s. 44, 24 *badger = meles taxus* (?; 3, 24 *hoe = instrument for digging up the earth* (hacke oder spaten?); 0, 29 *lizard = a reptile found in all warm parts of the world* (krokodil? lange?); s. 72, 17 *praying mantis,* das durch die aus Webster über-

nommene erklärung nicht verständlich wird. So hätte denn öfter zu verdeutschung gegriffen werden müssen, die der herausgeber ja doch hier und da hinzugefügt hat (s. 4, 33 *percussion-cap* = zündhütchen s. 1, 12 *twain* = zween; s. 1, 14 *kid* = kitze; s. 2, 6 *timber* = zimmern; s. 7, 5 *blade* = blatt), um die etymologie klar zu legen. — Von druckfehlern habe ich notirt: Text s. 63, 20 *a plain dotted over* THE *rocks*, wo nur WITH *rocks* einen sinn gibt; notes s. 1 *dsh* (statt *dzh*, das übrigens durch das üblichere *dž* ersetzt sein sollte); s. 27 mitte *mouses* (statt *mice*!, druckfehler oder *lapsus linguae* des herausgebers?). — Die ausstattung, durch geschmackvollen und gediegenen einband, großen druck und starkes papier gleich ausgezeichnet, sowie die hinzufügung eines wohlgelungenen bildnisses von Kipling und einer karte von Indien erklären den hohen preis des bändchens. Auf einen fehler in der karte sei noch hingewiesen: Ranye (nebenfluß des Godavery) statt *Kanye*, wie die form im text (s. 5, 9) lautet.

Darmstadt August Sturmfels.

Otto Jespersen, 1. *The England and America Reader*. Copenhagen, Schubothe Publishers. 1903. 250 s. 2 kr. — 2. *Noter til The England and America Reader* (englisch). Ebenda. 1903. 70 s. 75 øre.

Otto Jespersen, der als gelehrter so hochbedeutende kopenhagener universitätsprofessor, der aber zugleich einen beträchtlichen teil seiner lebensarbeit daran setzt, den neusprachlichen unterricht seines vaterlandes in zweckentsprechendere bahnen zu lenken, hat diesem in dem vorstehend bezeichneten buche ein hülfsmittel geschaffen, dessen wert gar nicht zu überschätzen ist. Es kann keinen lehrer des englischen, in Dänemark und anderswo, geben, der nicht aus dem studium der vorliegenden texte und der zugehörigen noten eine vielfache bereicherung seines wissens schöpfen und wichtige anregungen für sein urteil gewinnen sollte; viele werden abschnitte und notizen daraus für ihren klassenunterricht verwenden können; und für diejenigen, welche J.s anschauungen über die auswahl der lektüre in den oberen klassen teilen, muß die einführung seines vorliegenden buches in ihren klassenunterricht eine der großen freuden ihres berufslebens bilden. Der standpunkt J.s aber auf diesem gebiete dürfte sich am besten durch gegenüberstellung der gegenteiligen auffassungen bestimmen lassen. Und so gestatte ich mir, an folgende gegensätze in der neusprachlichen lehrerwelt zu erinnern.

Die einen glauben, ältere schüler nicht besser fördern zu können, als indem sie deren blicke vorzugsweise rückwärts lenken auf die erzeugnisse früherer litteraturperioden und sie mit vergangenen geschehnissen militärischen und diplomatischen gebiets beschäftigen. — Andere ziehen texte vor, an deren hand die jungen leute lernen, vielmehr um und vor sich zu schauen, auf die vorgänge und bestrebungen der

enwart wie auf die ziele der zukunft, wobei weniger jene spezial-
ier in betracht gezogen werden als das gesamtgebiet friedlicher
ksarbeit.

Die einen zielen auch für den schüler auf eine art gelehrte
hbildung ab. — Die anderen denken für ihn an jene allgemein-
lung, die sich zusammensetzt aus allem, was den erwachsenen
ildeten der heutigen kulturländer interessirt.

Die einen finden, daß die würde und das letzte ziel unseres
errichts uns verpflichten, den schülern nur texte aus der feder von
riftstellern ersten ranges vorzulegen. — Die anderen machen die-
ben natürlich auch mit solchen autoren bekannt, haben aber nicht
geringste bedenken, ihnen schriftsteller selbst dritten ranges in
hand zu geben, wenn ein werk derselben gewissen nichtlitterarischen
terrichtszwecken (kenntnis von land und leuten, verständnis für das
lkerleben der gegenwart, befreundung der nachbarvölker) in be-
nderem maße zu dienen scheint.

Die einen beschränken sich z. b. im englischen unterricht, wenn
doch einmal der forderung von pflege der volks- und landeskunde
chgehen wollen, fast ausschließlich auf das eigentliche England unter
r ganz flüchtiger berührung von Schottland und Irland. — Die
deren gehen über dieses engere gebiet hinaus und suchen den
ülern einen ausblick zu eröffnen auf wesen und betätigung der
gelsächsischen rasse, sowie überhaupt auf den weltverkehr, in welchen
zt das einzelleben der völker auszumünden beginnt.

Ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich annehme, daß die
ehrzahl der deutschen kollegen auf den standpunkt der *einen* steht.
e preußischen lehrpläne scheinen mir gleichzeitig die berechtigung
r beiden entgegengesetzten anschauungen anzuerkennen. Die fran-
sischen lehrpläne aber haben sich entschlossen auf die seite der
deren gestellt, und dasselbe ist von Jespersen und seinem *Reader*
sagen, welcher letztere den eindruck einer krönung alles dessen
ncht, was sein verfasser seit 1885 für den neusprachlichen unterricht
nes landes getan hat.

Von den 250 s. des lesebuchs sind 10 darauf berechnet, den schüler
t dem lande der engländer einigermaßen bekannt zu machen, 53 s.
ildern ihm London, 14 s. führen ihn in das leben der englischen mittel-
d hochschuljugend ein, 26 s. geben ein lebhaftes bild von gewissen
raktereigentümlichkeiten der engländer, wozu 8 s. (von R. L. Stevenson)
er das fremdgefühl der Schotten in England kommen; 23 s. behandeln
fassung und rechtspflege; 53 s. sind Greater Britain gewidmet,
unter eine vorzügliche abhandlung von präsident Roosevelt über
lonisation in alter und neuer zeit. Endlich 42 s. enthalten höchst
chickt ausgewählte abschnitte über die angelsächsische rasse in den
reinigten Staaten von Nordamerika, abschnitte, welche, wenn auf-

merksam erfaßt, dem schüler für sein leben einen standpunkt geben müssen, der sich weit erhebt über das landläufige seichte gerede unserer tagesblätter, aus denen allein bis jetzt unsere gebildeten ihre vorstellungen von den Vereinigten Staaten und ihren bewohnern zu schöpfen pflegen. Von allen prosatexten des buches aber ist zu sagen, daß sie den gebildeten vater des schülers nicht minder interessiren werden als diesen selbst — ein für den unterricht nicht unwichtiger umstand. Die verschiedenen textgruppen werden mit passend ausgesuchten gedichten abgeschlossen.

Was die herkunft der texte betrifft, so sind ein paar derselben deutschen oder englischen schulsammlungen entnommen, zahlreiche andere stammen aus englischen tagesblättern und monatsschriften, noch andere sind aus werken sonst nicht sonderlich bekannter autoren geschöpft, und endlich hat der verfasser auch schriftsteller ersten ranges für schulzwecke nutzbar zu machen gewußt. Ganz besonders wertvoll scheinen mir die aus Hippolyte Taines schriften entlehnten abschnitte: wenn ein bedeutender franzose das von ihm in England gesehene und beobachtete mit den entsprechenden verhältnissen und erscheinungen in seinem vaterlande vergleicht, so erhalten wir natürlich gleichzeitig auch reiche belehrung über dieses letztere. Zwei fliegen auf einen schlag!

Die „anmerkungen" sind selbstverständlich des verfassers vollauf würdig und frei von jedem unnützen gelehrten ballast. Gewiß werden sie in einzelnen punkten zu verbessern und zu ergänzen sein — ein buch mit einer solchen fülle von realien ist nicht auf den ersten wurf tadellos und lückenlos zu adnotiren — aber damit will ich den leser nicht aufhalten. Die erklärungen sind meist sacherklärungen, doch auch öfters worterklärungen (alles auf englisch), und ausnahmslos ist jedem erklärten worte auch die phonetische umschrift hinzugefügt, was für lehrer wie schüler außerordentlich nützlich und angenehm ist. Wenn in den, übrigens im verlauf immer kürzer werdenden vokabellisten außer der umschrift auch noch die dänische übersetzung jedes wortes geboten wird, so kann das natürlich für den deutschen schüler nicht wohl stören.

Der preis des buches stellt sich auf m. 3,35 (3 kr.) und der anmerkungen auf m. 0,85 (75 øre) — immerhin zusammen m. 4,20, eine ziemlich beträchtliche ausgabe für manchen schülervater. Indes ist dafür die äußere ausstattung, zu der auch etwa 15 illustrationen gehören, eine ausgezeichnete; vielleicht würde auch der verleger bei zunehmender nachfrage eine billigere deutsche ausgabe veranstalten; und endlich — ein so lehrreiches und zugleich so fesselndes buch wie das vorliegende kann vom schüler wohl nicht zu teuer bezahlt werden.

Zu verwenden ist es von obersekunda ab, und zwar läßt sich ein großer teil davon auch sehr gut als unterlage für sprechübungen benutzen.

Möge das buch zu nutz und frommen unseres englischen unterhts recht bald eine recht ausgedehnte verbreitung in Deutschland len.[1]

Rendsburg (*Holstein*). H. Klinghardt.

---

[1] Bei dieser warmen empfehlung von J.s buch kann ich nicht ıin, gleichzeitig des unlängst erschienen *Lese- und realienbuchs* von Klapperich zu gedenken. Dieses ganz vortreffliche buch enthält ·eichenden und wohl geeigneten lesestoff für den unterricht sowohl *einen* wie der *anderen*, und darum wäre ja eigentlich eine verdung von J.s lesebuch für uns unnötig. Wenn ich nun trotzdem ın festhalte, den *anderen*, d. h. denjenigen, die J.s standpunkt ›n, den J.schen *Reader* warm zu empfehlen, so geschieht das aus i gründen. Einmal ist es mir für unsere schüler von höchstem t, daß bei J. alle texte über militärische und diplomatische vorge vergangener zeiten vollständig fehlen: man kann den jungen en nicht besser zu gemüte führen, daß jene dinge tatsächlich erhalb des rahmens moderner allgemeinbildung liegen. Sodann l die abschnitte, die sich bei J. mit dem *British Empire* bzw. der ›reitung der angelsächsischen rasse beschäftigen, und die aus der ›r von männern wie Seeley, Dilke, Roosevelt stammen (zu ihnen le ich auch den ungenannten verfasser der lebensskizze von Cecil ›des), in herrlichen großen zügen gehalten, eröffnen hochbedeutsame ›pektiven für die zukunft und zeigen mehr als irgend etwas anderes, die bildungsmittel, über die wir zum besten unserer erwachsenen iler verfügen, unendlich denjenigen überlegen sind, auf die sich t notgedrungen der altsprachliche unterricht ein für allemal beänkt sieht.

VERMISCHTES.

DER STUDIENAUFENTHALT IM AUSLANDE.

Es muß endlich einmal offen ausgesprochen werden, daß die a und für sich so verdienstliche einrichtung der mit staatlicher od städtischer unterstützung gewährten auslandsstipendien an einem übe stande krankt, der den wert derselben oft nahezu illusorisch mach Es ist das die geringe fürsorge, die für den stipendiaten getroffen i von dem augenblicke an, wo er das ausland betritt. Natürlich wünsche wir durchaus nicht, daß er dort am gängelbande geführt wird, ab man braucht nur einmal in den berichten über solche auslandsreis die diesbezüglichen oft versteckten äußerungen zu beachten oder no besser die inoffiziellen mitteilungen solcher herren mal zu hören, d studienhalber, bzw. zu ihrer praktischen ausbildung im auslan waren, um zu erkennen, daß hier noch manches verbesserungsfähig is ja dringend eine änderung erheischt. Ich weiß sehr wohl, daß di durchaus nicht für jeden aufenthalt gilt, daß neuphilologen, denen a irgend welche weise besonders günstige verbindungen zu gebote stande mit großer befriedigung auf ihren aufenthalt zurückblicken, aber w häufig ist es doch auch der fall, daß ein solcher kollege, der m vollen segeln und mit den schönsten erwartungen seine auslandsrei angetreten hat, ziemlich geknickt und enttäuscht in den hafen sein berufsarbeit zurückkehrt. In anderen fällen wieder wird man de verdacht nicht los, daß hier absichtlich vertuscht und beschönigt wir nur um ja nicht einen miß- oder teilerfolg zugeben zu müssen. Ab wir halten es überhaupt schon bei einer so wichtigen sache für auße ordentlich mißlich, den erfolg von dem bloßen zufall oder, wenn ma es so nennen will, vom glück abhängen zu lassen.

Für gewöhnlich wird ja der mehr oder weniger große erfolg d aufenthalts in zusammenhang gebracht mit der *pension*. Wir verkenne auch durchaus nicht den großen wert einer guten pension. Wenn ma aber bedenkt, welch verhältnismäßig geringe zeit auch in einer solche die familienmitglieder infolge ihrer berufspflichten für gewöhnlich de pensionär widmen können, so darf man ihr gewiß nicht den haup

l löwenanteil an der ausbildung zuweisen. Wer zudem weiß, wie
cht sich, zumal in England, oft in demselben semester, in einer
chen familie die verhältnisse, sei es durch fortgang eines familien-
tgliedes, durch krankheit, durch verzug usw. ändern, wie auch eine
lche pension oft individuell, je nach der persönlichkeit, verschieden
rkt, wird mir bestätigen, daß auch mit einer von früher her gut
npfohlenen pension durchaus nicht immer die gewähr für die güte
er pension auch für die zukunft gegeben ist. Wie wenig verlaß ferner
uf solche empfehlungen ist, davon habe ich an meinem eigenen
ibe einige sehr betrübende erfahrungen gemacht. Ich schicke dabei
oraus, daß ich mir wegen einer pension die größte mühe gegeben und
ich dieserhalb an universitätsprofessoren, lektoren, bekannte, die
üher in England gewesen waren, den sächsischen neuphilologen-
erein usw., leider allerdings meist mit negativem erfolge, gewandt
atte. Die erste pension, die ich einem universitätslektor verdankte,
ar äußerlich in jeder hinsicht befriedigend, allein der herr, ein musik-
rofessor, war trotz seines gar nicht deutschen namens der sohn eines
eutschen und liebte es nun immer, seine allerdings sehr schwachen
eutschen kenntnisse auszukramen. Die zweite pension, die mir sehr
arm empfohlen war, bot eine neue anders geartete enttäuschung. Der
ihaber, leiter einer privatknabenschule, hatte infolge einer häßlichen
esichtshautkrankheit ein so abschreckendes äußere, daß das zusammen-
ein mit ihm ein physisches unbehagen erregte, dem ich nicht lange
tandhielt. Als ein besonderer vorzug der pension war mir genannt
vorden, daß der herr den pensionären privatunterricht erteile, allein
er arme mann war nach seinem schulunterricht meist so ermüdet, daß
ei der sache nicht viel herauskam. In London wurde mir dann von
em professor der orientalischen sprachen Straßmeier ein *Professor
f Modern Languages* empfohlen (der name desselben ist mir entfallen),
er sich speziell mit der ausbildung von ausländern in der englischen
prache befasse. Ich war nun recht froh, etwas geeignetes gefunden
u haben, da spreche ich zufällig einige tage, bevor ich übersiedeln
vollte, mit einem lehrer vom *University College* von dieser pension und
öre nun zu meinem erstaunen von diesem, daß derselbe seinen sohn,
er infolge seines langen aufenthalts in Frankreich nur französisch
onnte, aus derselben herausgenommen hatte, weil derselbe nicht satt
u essen bekommen habe. Für £ 2 die woche hatte ich nun keine
ust zu hungern. Das sind so einige erfahrungen, die ich zu kosten
ekommen habe.

Auch in den *Polytechnics* hängt der erfolg ja sehr von der je-
veiligen zusammensetzung der betreffenden konversationsklasse ab.
Vas man meistens ferner so sehr entbehrt, ist die unterweisung durch
honetisch geschulte oder phonetisch urteilsfähige personen. So wird
iel zeit und geld mit dem herumtasten und suchen nach einer
elegenheit zum lernen vergeudet.

Gegenüber solcher abhängigkeit von bloßen zufälligkeiten scheint es mir durchaus geboten, daß die unterrichts- und stadtverwaltungen den neuphilologen nicht nur mit geld ausrüsten, sondern auch dafür sorge tragen, daß derselbe *an ort und stelle ohne zeitverlust und ohne gefahr der enttäuschung abgesehen von der pension gelegenheiten findet, sich in gediegener und gründlicher weise seinem zwecke der praktischen weiterbildung in der sprache widmen zu können.* Es wäre dazu, was bei den ausgedehnten verbindungen derselben nicht schwer sein kann, nötig, daß die betreffenden regirungen sich durch ihre gesandtschaften und konsulate darum bemühten, *eine reihe wissenschaftlich gebildeter und phonetisch geschulter herren ausfindig zu machen,* die bereit wären, den stipendiaten eine *systematische* und auf die zwecke des aufenthalts zugeschnittene unterweisung in dem praktischen gebrauche der sprache zu erteilen. Jedem neuphilologen müßte diese liste zur verfügung stehen, aus der er dann nach belieben auswählen könnte. Auf diese weise würden die großen kosten, die ein dauerndes reichsinstitut verursachen würde, vermieden. Ich zweifle nicht, daß sich eine genügende anzahl, vor allem jüngerer, akademisch gebildeter englischer bzw. französischer herren zu diesem unterricht bereit finden wird. Natürlich müßten dieselben gehalten sein, eine etwaige adressenänderung jedesmal der gesandtschaft bzw. dem konsulate mitzuteilen.

Noch ein zweites halte ich nach meinen erfahrungen während meines aufenthaltes im auslande seitens der regirungen und stadtverwaltungen bei einer entsendung von neuphilologen für geboten. Jeder stipendiat ist mit einer *offiziellen empfehlung* seitens des ministeriums oder der stadt, die am besten von dem jeweiligen gesandten oder konsul des betreffenden staates bestätigt und durch eine kurze notiz unterstützt würde, zu versehen, um ihm den besuch von schulen und öffentlichen einrichtungen zu erleichtern.

Frankfurt a. M. W. GROTE.

DIE FREMDSPRACHLICHEN REZITATIONEN AN DEN BRESLAUER HÖHEREN SCHULEN.

An der trefflichen einrichtung der fremdsprachlichen rezitationen, um die sich herr prof. dr. Hartmann in Leipzig dauernde, nicht hoch genug zu schätzende verdienste erworben hat, haben die Breslauer höheren schulen (drei realschulen, eine oberrealschule, ein realgymnasium, sieben gymnasien) durch vermittelung des vereins akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen daselbst von anfang an den lebhaftesten anteil genommen, der sich durch einen starken besuch dieser rezitationen bekundet hat. In den letzten jahren ist jedoch nicht allein eine gewisse rezitationsmüdigkeit eingetreten, sondern es haben sich selbst unter den neuphilologen stimmen erhoben, die

zweifel an dem nutzen dieser veranstaltungen für die schüler aussprechen. Der genannte verein trat deshalb in der oktobersitzung d. j. unter dem vorsitz des herrn oberrealschuldirektors Unruh an die prüfung der von dem unterzeichneten zusammengestellten „vorschläge, betreffend die art fremdsprachlicher rezitationen" heran. Nachdem der vorsitzende festgestellt hatte, daß die anwesenden (nahezu die hälfte sämtlicher vereinsmitglieder) für die bedingte fortdauer der rezitationen war, stimmte die versammlung nach lebhafter diskussion in der hauptsache den „vorschlägen" zu, über die etwa folgendes ausgeführt wurde.

Schon bei der ersten rezitationsreise Jouffrets wurde es als ein mangel der einrichtung bezeichnet, daß das rezitationsheft von den schülern gekauft — vermehrung der kosten — und daß die vorbereitung der texte entweder in der unterrichtszeit oder in besonderen stunden vorgenommen werden mußte. Dieser übelstand wurde mit der zeit stärker empfunden und beeinflußte die bereitwilligkeit der neuphilologen für die rezitationen nachteilig. Dazu gesellte sich die beobachtung, daß die aussprache der schüler durch die rezitationen nicht nachweisbar gebessert wurde. Wohl steht dem entgegen, was herr prof. dr. Hartmann in nr. 14, s. 17, der *Mitteilungen der deutschen zentralstelle für fremdsprachliche rezitationen* sagt: „Gewiß wird die schlechte aussprache eines schülers durch das anhören einer rezitation im jahre nicht umgezaubert. Davon kann natürlich keine rede sein. Wohl aber wird den hörern dabei ein lebendiges sprachideal vorgeführt, das anfeuernd auf ihr ganzes streben wirken muß. ‚Ein großes muster weckt nacheiferung', das gilt auch hier. Und das interesse der schüler für die zu lernende sprache muß ganz bedeutend gesteigert werden, wenn sie inne werden, daß diese sprache, die sie mühsam erlernen, auch der gegenstand eines künstlerischen genusses werden kann." Doch es gibt neusprachler und direktoren, die im hinblick auf die geopferte zeit und mühe neben diesem ästhetischen auch einen greifbaren pädagogischen gewinn sehen möchten. Darum empfiehlt es sich im interesse der erhaltung dieser einrichtung, einen reformversuch zu machen, der die vorbereitung der schüler auf die rezitation ausschaltet.

Man lasse die fachlehrer zur rezitation je nach der klassenstufe

1. im lehrplanmäßigen unterricht (ev. auch in früheren jahrgängen) durchgearbeitete stücke, die bei den rezitationen überwiegen sollen,

2. andere, der vertrautheit der schüler mit der fremden sprache angemessene, leicht verständliche unbekannte texte auswählen und dem rezitator vorlegen. Für die zusammenstellung der stücke für den einzelnen zuhörerkreis gilt der grundsatz: die leichte faßbarkeit der texte verbürgt den größten nutzen der vorlesung.

Zu einem zuhörerkreis eignen sich nächst den schülern von parallelklassen derselben anstalt die entsprechenden klassen gleichartiger schulen oder solche, die im unterricht gleiche oder sehr ähnliche texte durchgearbeitet haben.

Zur erzielung eines pädagogischen gewinnes für die zuhörer dürfte es förderlich sein, wenn der rezitator beim beginn der vorlesung ein prosastück, bevor er es kunstmäßig vorträgt, langsam und mit hervorhebung des phonetischen (nach sprechtakten) vorspricht. Dieses verfahren gewährt nebenbei den vorteil, daß die zuhörer zeit gewinnen, sich an das organ des vortragenden zu gewöhnen, und ihn dann leichter verstehen, wenn er schnell spricht. Der verzicht des rezitators auf theatermäßige wirkungen und die anpassung der schnelligkeit des sprechens an das verständnis der hörer sind selbstverständlich forderungen, die aber nicht von jedem hier gehörten rezitator erfüllt worden sind. Als hörprobe für die schüler empfiehlt sich da, wo der text es gestattet, eine kurze einleitende vorrede des rezitators. Mehr als bisher könnten die hörer ermutigt werden, durch fragen, die sie selbst stellen, eine unterhaltung mit dem ausländer anzubahnen.

Nicht allein lehrer, sondern auch schüler älterer jahrgänge sind rezitationsmüde, teils weil sie die vorbereitung der texte sowie die in ihre freizeit fallenden rezitationsstunden als überbürdung empfinden, teils wegen der durch die anschaffung der texte und das eintrittsgeld verursachten kosten. Nach den obigen änderungsvorschlägen würde die erwerbung des heftes wegfallen. Das eintrittsgeld dürfte sich erheblich ermäßigen, wenn die ausländer nicht nach der zahl der zuhörer, sondern nach den von ihnen geopferten stunden honorirt würden.

Breslau. Oberlehrer dr. STEINHÄUSER.

ZU DEN FREMDSPRACHLICHEN REZITATIONEN.

Auch hier in Frankfurt sind den rezitationen schwierigkeiten in den weg getreten, und zwar im wesentlichen aus denselben gründen, wie sie für Breslau von kollegen Steinhäuser angeführt werden. Wir haben uns daher an die stadt gewandt und von dieser m. 600,— für diesen zweck zugewandt erhalten. Die schüler und schülerinnen brauchen also der regel nach nichts zu zahlen. Nun veranstalten wir zweierlei arten von rezitationen. In den größeren vereinigen sich der regel nach — je nach der beteiligung — schüler der mittel- und oberklassen mehrerer schulen in einer größeren aula. Der auswärtige rezitator legt, wenn er aus dem kreise der von Hartmann empfohlenen stammt, nach dessen bestimmungen seinem vortrage stücke aus einem der Stolteschen hefte zugrunde[1], die aber von hier aus bestimmt worden sind, oder, wenn er frei gewählt ist, trägt er vor, was uns aus seinem repertoire zusagt, oder was wir sonst wünschen. Dabei wird besondere rücksicht auf texte genommen, die in den betreffenden

[1] In diesem falle müssen die schüler dann auch das betreffende heft kaufen.

ulen durchgearbeitet worden sind. Manchmal stellt eine schule für h hörer oder hörerinnen genug, und das programm wird dann nach en wünschen zusammengestellt.

Außerdem finden in jeder schule, die sich dazu meldet, je nach anüchen und mitteln im verlaufe des schuljahres eine, zwei und mehr rezi- ionen statt, bei denen hier ansässige ausländer oder ausländerinnen texte tragen, die in der betreffenden klasse (oder den betreffenden klassen) rchgearbeitet worden sind. Auch werden bilder gezeigt und be- ochen, die schüler durch fragen und antworten mit beteiligt u. dgl. m. ese einrichtung scheint sich zu erproben. Wir haben sie im dritten ır und hoffen sie so ausgestalten zu können, daß immer sicherer ein sitiver unterrichtlicher gewinn verbürgt ist. F. D.

SCHWARZES BRETT. 5—8.

5. Zur beurteilung von büchern, bei denen ich mitgewirkt habe, hweige ich grundsätzlich. Trotzdem halte ich mich für berechtigt, einem punkte der rezension, welche Fries (Nauen) auf s. 449/50 der *euen philolog. rundschau* über das *Hilfsbuch f. d. französ. unterricht VI—IV*, von den fachlehrern der Liebig-realschule veröffentlicht, n wort zu sagen. Er scheint mir nämlich typisch für eine gewisse t solcher beurteilungen zu sein. — Fries sagt u. a.: „Ich für eine person halte die methode nicht für ‚natürlich', die auf der *ten* seite des lehrbuchs von der vierten zeile ab von dem sextaner rlangt: *il va, je vais, tu vas, elle va; tu dors, je dors, il dort; je mets, mets, il met; j'irai; savez-vous, je sais.*" Zunächst handelt es sich icht um ein *lehr*buch, sondern um ein *hilfs*buch. Da das wort atürlich" zwischen gänsefüßchen erscheint, könnte man glauben, es ihre von uns her; es ist aber von Fries gebraucht; offenbar, weil er nimmt, wir machten anspruch darauf, daß unser verfahren der natur tspreche. Das können wir ja am ende auch gelten lassen. Daß ies aber nun glaubt, ein paar formen von *aller*, *dormir*, *mettre*, *voir*, die alle den texten, die behandelt werden, entspringen, machten s lehrverfahren nicht natürlich, ist so recht charakteristisch für auffassung der grammatisten. Für sie ist natur, was nach der ammatik regelmäßig ist; alles, was nicht grammatisch regelmäßig , ist ihnen unnatürlich. Lehrer und schüler dürfen nicht eher *ais, tu iras, dors-tu? savez-vous?* sagen, bis der betreffende paragraph formenlehre durchgearbeitet ist. Das ist „natürlich".

6. Die letzte nummer der *Zeitschr. f. franz. u. engl. unterr.* bringt a. einen vortrag von Siepmann-Clifton, der eine ganz eigene chung von äußerungen für und gegen die reform enthält. Das gen" überwiegt bei weitem und findet oft einen sehr energischen

ausdruck. Die begründung dagegen ist für das gefühl von reformern nicht allzu sachlich; dem gegner mag sie vielleicht stichhaltiger vorkommen. In diesem punkte empfindet man offenbar in beiden lagern verschieden. — Das september-oktober-heft der *Revue de l'Enseignement des langues viv.* enthält einen weiteren artikel von A. Wolfromm über: *La Question des Méthodes.* Er reproduzirt im wesentlichen äußerungen von Koschwitz (aus der *Zeitschr. f. franz. u. engl. unterr.*), die auf diese weise auch in Frankreich erstaunen erregen können. Das erstaunen darf nach dem kölner kongreß noch größer sein als vorher. — In der *Zeitschr. f. franz. u. engl. unterr.* tritt als besonders schneidiger verteidiger der wissenschaft, so wie man sie sich dort denkt, herr direktor Clodius von Rastenburg auf. Er hat schon eine ganze reihe von reformern dort abgeschlachtet und hält von hoher warte stets wachsame ausschau nach weiteren vergehen gegen die hehre wissenschaft. Da ist es mir nun seit einiger zeit stets eine neue quelle der heiterkeit, wenn ich — was gewiß auch bei vielen anderen geschieht — einen prospekt erhalte, betitelt: „Der wahrheit die ehre!" Er beginnt: „Wer behauptet, daß man mittels der *grammatik* fremde sprachen wirklich sprechen lernt, *kennt entweder ihre erfolge nicht, oder ist unfähig, dieselben zu beurteilen, oder sagt wissentlich die unwahrheit,*" beruft sich auf die professoren Tobler an der universität Berlin und Hartmann „an der universität Leipzig" (!) und fährt dann fort: „Wer behauptet, daß man mittels der *praktischen methode* fremde sprachen *nicht* wirklich sprechen lernt, *kennt entweder ihre erfolge nicht, oder ist unfähig, sie zu beurteilen, oder sagt wissentlich die unwahrheit.*" Verfasser der unterrichtskurse nach der praktischen methode ist herr Bernh. Teichmann, *vereidigter dolmetscher beim kgl. amtsgerichte zu Erfurt;* sie werden versandt gegen nachnahme oder vorherige einsendung des betrages; es gibt solche für englisch, französisch, italienisch, spanisch. Zu den personen, die diese methode empfehlen, gehört auch — herr direktor dr. Clodius, Rastenburg, von dem herr Teichmann anführt: „Für den, der eine sprache sprechen lernen will, ist Ihre methode die *einzig richtige.*" Ist dies der wissenschaft des herrn Clodius recht? F. D.

7. (Offener brief an den herausgeber der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes,* herrn professor A. Wolfromm in Paris.)

Marburg, 14. november 1904.

Hochgeehrter herr kollege!

In den letzten zwei heften Ihrer *Revue* besprechen Sie den von der königsberger *Zeitschrift f. d. franz. u. engl. unterricht* gegen uns „reformer" geführten kampf. Gegen ende des neuesten berichtes bemerken Sie, die anhänger der „reform" schienen sich jetzt mehr in der defensive zu halten und nur selten noch zu erwidern. Das ist beinahe eine wiederholung des zu ende des vorigen berichtes zitirten ausspruches von Koschwitz, wonach die führer der „reform" in den

letzten heften der *Neueren Sprachen* eine reservirtere haltung beobachtet hätten.

Ohne an der erfüllung Ihres auf s. 343 gegebenen versprechens größter unparteilichkeit im geringsten zu zweifeln, möchte ich doch daran erinnern, daß die in der tat von uns beobachtete reserve in den *Neueren Sprachen* angekündigt *und mit der kampfesweise der königsberger Zeitschrift* — ich dächte, genügend — *begründet worden ist.* Die in Ihrer *Revue* gegebenen zitate überheben mich der mühe, etwa proben für Koschwitz und Winkler hier anzuführen (vgl. *Revue* s. 292 ff., s. 339 ff.). Bereits zu dem zweiten heft der *Zeitschrift* haben wir in den *Neueren Sprachen* X, s. 377 ff. stellung genommen, wo mein mitredakteur Dörr u. a. sagt: „... Der ton aber, den Koschwitz und Winkler anschlagen, legt uns die äußerste reserve auf. Bringt Koschwitz in seinem dritten teil ... sachliches, das beachtung verdient, so wollen wir dies nach unserer einsicht und unseren kräften im interesse der sache gelten lassen und verwerten. Auf das gebiet persönlicher angriffe, insinuationen und gehässigkeiten begeben wir uns nicht. Die gegebenen proben genügen ein für allemal zur charakterisirung dessen, was gegen uns vorgebracht wird. *The rest is silence.*" Dazu fügte ich die anmerkung: „Mir sei hier eine persönliche anmerkung erlaubt. ‚Wer dinge und personen kennt', wird sich nicht wundern, daß ich für meine person das schweigen auf alles ausdehne, was herr professor Koschwitz gesagt und noch zu sagen hat. Anderen gegnern will ich, wo nötig, auch fernerhin rede stehen."

Wer „dinge und personen *nicht* kannte", mag sich ja über mein schweigen gewundert haben, sofern es auch anscheinend sachliche angriffe betraf. *Ich* ersah keine möglichkeit, sachliches und persönliches hier zu scheiden.

In einem anderen falle habe ich (*Neuere Sprachen* XI, s. 123 f.) eine sachliche erwiderung gegeben, obwohl mein gegner (Baumann) ohne die geringste provokation dem persönlich verletzenden mindestens nahe gekommen war („wenn professor V. meine ansicht nach den gewöhnlichen gesetzen menschlicher denktätigkeit beurteilen wollte" usw.). Ich begnügte mich auch diesmal mit der erklärung: „Zu dergleichen ausfällen werde ich mich nicht verleiten lassen. Wird mir die fernere diskussion durch die persönlichkeit des gegners unmöglich, so tue ich, was mir B. ... aus einem anderen, von ihm konstruirten grunde nahelegt — ich schweige ..."

Soviel ich mich entsinne, ist das hierbei in betracht kommende heft (I, 4) der *Zeitschrift* das *letzte* gewesen, das ich in die hände bekommen habe, bis vor kurzem meine aufmerksamkeit auf das neueste (III, 5) gelenkt wurde, das unter anderem den versuch enthält, die ehrlichkeit meiner kritik auf grund einer im *Litterarischen Zentralblatt* erschienenen besprechung verdächtig zu machen. — Hat man in der tat noch eine veranlassung, sich mit einer solchen gegnerschaft aus-

einanderzusetzen? Und kommt man im falle des schweigens wirklich in gefahr, für einen menschen zu gelten, der an seiner sache verzweifelt?

In wirklichkeit bin ich für meine person so „unentwegt" wie vor 25 jahren. Die *übersetzung* halte ich, sofern sie nicht im notfall als krücke dient, nicht nur nicht für „nützlich", sondern für das sicherste hindernis des erlernens der fremden sprache und der würdigung ihres geistes und ihrer litteratur. Über die *grammatik* hat meines erachtens Herbert Spencer das richtige gesagt mit dem worte: *that intensely stupid custom — the teaching of grammar to children*; vorausgesetzt, daß das *teaching* nicht etwa nur „induktive gewinnung" mit allmählicher ergänzung der hauptsachen bedeutet, so daß (nach der forderung der preußischen „lehrpläne"!) „ein wenn auch möglichst vereinfachtes system schlieszlich (*ich* unterstreiche) vor den augen der schüler steht".

Ich glaube nach wie vor an die volle „reform", und viele alte und neue „reformer" tun es gleich mir. Aber, ob viele oder wenige — die zahl der anhänger oder gegner hat noch nie über den wert einer sache entschieden. Und dann: die „reform" ist *nicht* die methode für *alle*. Der meister hat zwischen der alten und der neuen die wahl; der stümper, der sich an der „reform" versucht, muß wohl oder übel zum lehrbuch mit schlüssel und zur roten tinte zurückkehren.

Wollen Sie, hochgeehrter herr kollege, meine zeilen in Ihrer *Revue* zum abdruck bringen, so sage ich im voraus verbindlichen dank. Eventuell darf ich wohl mein schreiben als offenen brief auch in den *N. Spr.* zum abdruck bringen, da ich es als eine „erklärung" freund und feind gegenüber betrachte. Mit hochachtungsvoller empfehlung Ihr ergebenster W. Viëtor.[1]

8. Im anschluß an diesen brief spreche ich hier mein bedauern aus, daß Kaluza es für angezeigt gehalten hat, in dem nekrolog auf Koschwitz (*Zeitschr. f. franz. u. engl. unterr.* III, 5 und sonderdruck) mit bezug auf dessen erfahrungen in Marburg, wegzug nach Königsberg und frühen tod gegen die marburger kollegen, die fakultät und Marburg insgesamt anklagen zu erheben, aus denen sich nur seine unkenntnis der tatsächlichen vorgänge ergibt. Auf diese dinge deshalb — soweit es überhaupt möglich wäre — einzugehen, fühle ich keinen beruf. W. V.

[1] Wie ich während der korrektur noch sehe, hat herr prof. W. meine bitte mittlerweile erfüllt und meinem brief einige zeilen hinzugefügt, deren abdruck in den *N. Spr.* ihm erwünscht wäre. Ich werde seine bemerkungen im nächsten heft — da für diesmal der raum fehlt — um so lieber mitteilen, als sie eine antwort nahe legen.

AUS DER AUFNAHMEPRÜFUNG FÜR DAS PROSEMINAR.

[*Vorbemerkung.* Wir haben in Marburg ein englisches seminar ; einer philologischen und einer praktischen abteilung. Die erstere d vom direktor (dem unterzeichneten), die letztere unter mitwirkung direktors vom lektor geleitet. Die unterstufe beider abteilungen als „proseminar". Im philologischen seminar wurden seither :hentlich zwei stunden, im philologischen proseminar eine bis zwei ıden, im praktischen seminar wie im praktischen proseminar je ; stunde abgehalten (im ganzen fünf bis sechs stunden). Bei allen ıdlichen und schriftlichen arbeiten der philologischen wie der ktischen abteilung des seminars und des proseminars wird nur die lische sprache verwandt, weshalb es nötig erscheint, neue bewerber die ordentliche mitgliedschaft in der praktischen beherrschung sprache zu prüfen. Die beteiligung an den aufnahmeprüfungen selbstverständlich freiwillig. Nicht aufgenommene oder gar nicht rüfte studenten dürfen das seminar und das proseminar als außerentliche mitglieder (hospitanten) besuchen, wie auch die teilnahme geeigneten darbietungen des lektors freisteht (zweistündige vorträge :r moderne litteratur oder lektüre eines modernen textes und in *m* semester eine auf studirende aller fakultäten berechnete dreindige einführung in das moderne englisch mit elementarer phonetik). ; akademische freiheit gestattet *keinen* anderen zwang als die pflichtung der *ordentlichcn mitglieder* zur regelmäßigen beteiligung seminar.]

Wiederholt habe ich beklagt, daß die ergebnisse bei den prüfungen aufnahme in das englische proseminar an der universität Marburg ganzen wenig befriedigend seien; so auf dem neuphilologentag in ln (vgl. *N. Spr.* XII, s. 203) und auf der provinzialversammlung in damar (vgl. *N. Spr.* XII, s. 293), nicht ohne daß bei der letzteren egenheit entgegengesetzte eindrücke geltend gemacht worden wären l. a. a. o.). Die zu ende oktober d. j. abgehaltene aufnahmeprüfung ; meine früheren erfahrungen bestätigt. Die prüfung umfaßte wie ıst 1. das niederschreiben eines diktats, 2. die freie schriftliche ıdergabe eines vorgelesenen textes, 3. das lesen einiger sätze, 4. die ıntwortung einiger fragen. Der text des diktats wurde den 17 prüfzen von herrn lektor Dalrymple dreimal langsam vorgelesen; beim :iten vortrag wurde geschrieben, beim dritten überlesen und nachessert. Ich teile diesen text und sodann für jeden prüfling die ler der niederschrift mit. Drei punkte bedeuten eine auslassung.

All through the winter the siege dragged wearily on. The weather terrible, and the troops suffered fearful hardships, from cold, want lothing, and disease. Storms destroyed the transports bringing supplies: men spent their nights and days soaking wet in the trenches; and ugh disgraceful management they perished by hundreds . . . (Ein satz

nicht diktirt.) *Under his vigorous management things were changed: measures were taken to relieve the sickness and misery of the men; and a lady, named Florence Nightingale, went out, with other ladies as refined as herself, to undertake the nursing.*

* Nr. 1. *nursing — nursi(y?)ng.*

* Nr. 2. *cold — . . . | soaking — soking | Florence — Floddens.*

* Nr. 3. *trenches — trenchies | management* (zeile 5) *— manadgements management* (zeile 6) *— manadgement | relieve — releave.*

Nr. 4. *soaking — s . . . | trenches — tranches | disgraceful — distressful | vigorous | vigourous.*

Nr. 5. *disease — decease | soaking — soacking | trenches — tranches | Florence — Fl.*

* Nr. 6. *All through — Althrough | soaking — soking | disgraceful — this graceful | relieve — releave.*

* Nr. 7. *soaking — saughking | trenches — tranches | vigorous — vigirous | refined — refind | nursing — nourthing.*

Nr. 8. *winter — Winter | dragged — tragged | hardships — hartships | destroyed — distroyed | relieve — releave.*

Nr. 9. *siege — seedge | weather — wheather | disease — desease | relieve — releave | named Florence Nightingale — name . . . nightingale.*

Nr. 10. *siege — seage | clothing — cloathing | wet — wed | trenches — tranches | disgraceful — this dreadful | they — the | by hundreds — were hundreds | sickness — thickness | Florence Nightingale — F. . . . | nursing — nothing.*

Nr. 11. *siege — seedge | wearily — wearly | fearful — fairful | soaking — soking | trenches — . . . | disgraceful — . . . | relieve — releave | sickness — sikness | Florence Nightingale — . . . girl | nursing — nursering.*

Nr. 12. *wearily — wearly | troops — troups | want of — wanted | disease — desease | soaking — soking | trenches — tranches | disgraceful — the disgraceful | they perished — disparished | by hundreds — . . . | Florence — . . . | nursing — nurzing.*

Nr. 13. *siege — seage | wearily — nearly | troops — troups | transports — bords | nights — neights | wet — wed | trenches — trenchess | disgraceful — this dreadful | a lady — an lady | Florence Nightingale — . . . nightinggale | to undertake — the undertake nursing — nurcing.*

Nr. 14. *dragged — drugged | wearily — nearly | fearful — fearfull | disease — des . . . | destroyed — destroied | transports — . . . supplies — ships*[1] *| spent — spended | soaking wet in the trenches — . . . | disgraceful management — the great . . . | perished — parish | vigorous management — . . . | relieve — releave | Nightingale — . . . | went out — . . . | nursing — nothing.*

[1] Der diktirende versprach sich einmal so, verbesserte sich aber sogleich.

5. *siege dragged wearily on* — . . . | *troops* — *troups* | *want* — . . . | *desease* — *the seas* | *Storms* — *Stones* | *the transports* — . . . | *supplies* — . . . | *soaking* — *soking* | *wet* — *w* . . . | *in the trenches* — . . . | *disgraceful management* — *the* . . . | *they perished* — *deperished* | *Under his* — *Under this* | *vigorous* — . . . | *measures* — . . . | *the sickness* — *sickness* | *a lady* — *the lady* | *named Florence* — . . . | *Nightingale* — *nightingale* | *herself* — *ourselves* | *nursing* — *northing* (so?).
16. *siege* — *seach* | *dragged* — *struggled* | *wearily* — *verily* | *weather* — *wether* | *troops* — *troupes* | *want* — . . . | *and disease* — *came on the seas* | *Storms* — *Stones* | *bringing* — *to bringing* | *supplies* — *the plays* | *spent* — *spend* | *wet* — *wait* | *trenches* — *tranches* | *disgraceful* — *this dreadful* | *management* — *manishment* (zweimal) | *they* — *the* | *hundreds* — *hungrees* | *Under* — *Ander* | *his* — *these* | *measures* — *Mashers* | *sickness* — *sikness* | *and misery* — *and the misery named Florence Nightingale* — *name frogons like* . . . | *as refined* — . . . *she find* | *herself* — *herselve* | *nursing* — *same thing*.
17. Kein diktat abgeliefert.

Die ordnungsnummer der aufgenommenen ist mit einem sternchen ehen. Für die beurteilung kommen außer dem diktat die übrigen tungen in betracht, weshalb zwar nr. 6 und 7, nicht aber nr. 4 und 5 lgreich gewesen sind. Der zur freien wiedergabe — mehrmals — gelesene text war eine fabel (von dem bären, dem affen und dem s). Zum lesen diente ein geschichtliches stück ähnlich dem irten. Die fragen bezogen sich auf die hauptsachen der geographie England; eine wandkarte war der besprechung zugrunde gelegt. h diese teile der ja durchaus „praktisch" gemeinten prüfung lagen ler hand des lektors, doch wohnte ich der prüfung von anfang bis nde bei. Im allgemeinen standen die freien wiedergaben hinter den sten noch etwas zurück. Die aussprache ließ durchweg zu wünschen g; vielfach war das gelesene nahezu unverständlich. Daß stimm- und stimmlos, *th* und *s* mangelhaft unterschieden wurden, ließen n die diktate erwarten. Fast ohne ausnahme traten starke formen . *was* = *wɔz*, meist *vɔːs*) an die stelle der schwachen (*wəz*); ein ling wandte die letzteren beim wort-für-wort-lesen trotz des nach- ks an. Kurz, es schien nicht möglich, mehr als fünf unter 17 für zu erklären — auch ohne rücksicht darauf, daß in den proseminar- ngen dieses semesters gerade der *Sartor Resartus* (nur in englischer che!) behandelt werden soll.

Sechzehn schulen, wovon vier in der provinz Hessen-Nassau, n vertreten, und zwar sieben gymnasien, fünf realgymnasien, vier realschulen. Jede dieser schularten war am erfolg wie am miß- g beteiligt. Die bewerber hatten 1—5 semester auf verschiedenen ersitäten, elf zuletzt in Marburg, studirt. Selbstverständlich geht

es nicht an, den ausfall im einzelnen der vorher besuchten schule oder gar universität anzurechnen, da zuviel individuelles seinen einfluß geltend macht. Die „neue" im unterschied zu der „vermittelnden", d. h. nach meiner meinung wesentlich „alten" methode hat übrigens, soviel ich sehe, auf keiner der schulen geherrscht. — Allgemein wird man auf jene resultate hin nur sagen dürfen, daß die vorbildung der angehenden anglisten sehr ungleich, ihre praktische beherrschung der sprache im durchschnitt aber zu gering erscheint. Ich halte den wunsch für berechtigt, es möge diesem teile des unterrichts neben der grammatik, dem übersetzen und der lektüre noch mehr aufmerksamkeit gewidmet werden, als es bisher in der regel geschieht. Was dieser, die grammatik, das übersetzen und die lektüre, unmittelbar verlieren, wird ihnen — auch, wenn es denn sein *muß*, dem leidigen übersetzen — mittelbar zehnfach zugute kommen! W. V.

DARF MAN VON „SCHÖNER", „GUTER", „RICHTIGER" AUSSPRACHE REDEN?

In der besprechung von Trautmanns *Kleiner lautlehre*, s. 480 dieses heftes, findet unser geschätzter mitarbeiter die anwendung der in der überschrift wiedergegebenen und ähnlicher ausdrücke in wissenschaftlichem sinne befremdend. Ich fühle mich gleichfalls betroffen und möchte ein wort zur verteidigung sagen. Daß es unwissenschaftlich sei, werturteile zu fällen, kann auch für die sprachwissenschaft m. e. nur soweit gelten, als sie eine „reine", nicht „angewandte" ist. Die lautlehre des „deutschen", des „französischen" usw. insgemein ist ohne zweifel „angewandter", lehrhafter natur. Ihr ausgewähltes objekt ist *das* gesprochene „deutsch", „französisch" usw., nicht der inbegriff aller gesprochenen mundarten; ebenso wie eine „deutsche" oder „französische satzlehre" die satzlehre der betreffenden schriftsprache behandelt. Wenn die „deutsche satzlehre" wendungen wie *ich habe ihm begegnet, es gibt heute ein schöner tag* nicht anerkennt, also als minderwertig betrachtet, so darf wohl auch die „deutsche lautlehre" ein *ooch* für *auch* oder *fufz'n* für *fünfzehn, funfzehn* als nicht schön, gut oder richtig bezeichnen. Man könnte entgegnen, die schriftsprache sei festgelegt, die redesprache (*s. v. v.*!) nicht. Auch hier bin ich der meinung Trautmanns. Die „deutsche" redesprache — oder aussprache — ist von der „deutschen" schriftsprache nicht zu trennen, und die mundarten kommen nur insofern in betracht, als es sich um die mündliche wiedergabe eben der schriftsprache handelt. Dabei ist auch nicht zu übersehen, daß sich in der bühnen- und vortragsaussprache eine ähnliche selektion vollzieht und zum teil vollzogen hat, wie sie in der schriftsprache als solcher schon lange erfolgt ist. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. JANUAR 1905. Heft 9.

DAS FRANZÖSISCHE DIKTAT, INSBESONDERE AN DEN BAYERISCHEN REAL-SCHULEN.[1]

Die reformbewegungen auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts in den außerbayerischen staaten sind nicht ohne wirkung auf den gleichen unterricht in Bayern geblieben. Aber gewisse ins uferlose zielende bestrebungen, die alles, ob bewährt oder nicht bewährt, der alten methode wegzufegen suchten, haben die unterrichtsleitung in Bayern nicht bewegen können, in bausch und bogen zu ändern, was jene für die moderne erziehung und bildung als notwendig erachteten. Der im allgemeinen konservative charakter der schule schließt das experimentiren mit so wertvollem gute, wie es die menschliche seele einmal ist, geradezu aus. Es ist gut, erst nach langen, reiflichen erwägungen änderungen in einem unterrichtszweige vorzunehmen, die sich auf grund der erfahrungen gewissenhafter, ruhig abwägender erzieher als annehmbar erweisen. Wir glauben nicht irre zu gehen, wenn wir die im jahre 1900 erfolgten verordnungen für den neusprachlichen unterricht an unseren mittelschulen als aus solchen motiven erstanden ansehen. Die meisten darin enthaltenen bestimmungen sind von vielen neuphilologen stillschweigend im unterrichte schon seit jahren praktisch durchgeführt worden. Trotzdem hat man mit weiser vorsicht jenem lehrprogramme

[1] Als vortrag gehalten in der sektionssitzung des Bayerischen neuphilologenverbandes in München am 30. märz 1904.

für den unterricht in den neueren sprachen an den bayerischen realschulen das approbatur *nicht* sogleich mit auf den weg gegeben. Die endgültige festlegung sollte erst nach abermaliger prüfung im unterricht erfolgen.

Da der zeitpunkt für diese festlegung des genannten lehrprogramms nicht mehr ferne liegt, ist es wohl angemessen, besonders einen punkt heute ins auge zu fassen, der in einer öffentlichen darlegung[1] heftig angegriffen wurde. Es handelt sich daselbst vornehmlich um die einreihung des diktats unter die „ausschlaggebenden leistungen“, insbesondere bei den absolutorialprüfungen an den bayerischen realschulen.

Zur richtigen beurteilung dieser bestimmung halten wir es für geboten, über den wert und die bedeutung des diktats überhaupt für den französischen unterricht uns etwas eingehender zu äußern.

Das neue lehrprogramm schreibt hinsichtlich des diktates vor:

> „Die schriftlichen übungen sollen in allen klassen im niederschreiben von diktaten . . . bestehen“ (lehrpr. II, 5).

Hierzu wird in der instruktion (abschnitt 5) bemerkt:

> „Die schriftlichen übungen, welche anfangs den zweck haben, die geltende rechtschreibung einzuprägen, müssen mit dem niederschreiben der erlernten wörter beginnen und sich allmählich zum schreiben von diktaten erweitern, welche zuerst wörtlich oder in leicht veränderter form den übersetzten texten zu entnehmen sind. Dabei ist stets auf den unterschied des laut- und schriftbildes aufmerksam zu machen. Diktate sind, *stufenweise schwieriger werdend*, durch alle klassen fortzusetzen und *möglichst oft* zu geben.“

Die schulordnung fordert also für das diktat ausdrücklich *methodisches* verfahren im unterricht: vom leichten zum schwierigeren! Geschieht dies nicht, so würde das diktat geradezu schädigend wirken. Wenn schüler einen text niederschreiben sollen, dessen grammatische erscheinungen ihnen im unterrichte bisher fremd geblieben sind, so werden sie zu fehlerhaften wortbildungen ohne eigenes verschulden gedrängt.

---

[1] *Ztschr. f. französischen u. engl. unterr.*, bd. II, s. 337 ff.

e für den gedeihlichen unterricht von schlimmen folgen
ad. Man wende nicht ein, sein *imitatives* bestreben helfe
em schüler über diese schwierigkeit hinweg. Das kann der
ll sein, *trifft aber meist nicht zu,* da das nötige verständnis
ir die betreffende erscheinung fehlt. Die korrekte hand-
abung des diktats *nach methodischen grundsätzen* kann da
hützend eingreifen. Jede klasse verlangt bestimmte normen.
eider fehlen in den instruktionen die u. e. unentbehrlichen winke.

Der *zweck* des diktats ist in den ersten jahren des unter-
chts an den realschulen fast ausschließlich darauf gerichtet,
er schwierigen französischen orthographie die notwendige
asis zu sichern. Und mit recht! Nachdem die lautliche
hulung durch das *ohr* erfolgt ist, muß auch das *auge* an die
igentümlichkeiten der schrift gewöhnt werden.

Nach dem lehrprogramm soll zuerst mit dem einfachsten
ls diktat begonnen werden, den ERLERNTEN *wörtern.* Diese
nd vom lehrer entweder deutsch oder französisch zu diktiren.
Daran werden planmäßig auch solche diktate anzureihen sein,
i denen grammatische erscheinungen zur übung gelangen:
luralbildung des hauptwortes, übereinstimmung des eigen-
haftswortes mit seinem beziehungsworte, des subjekts mit
em prädikate usw., übungen, die nach der lautlichen wie
rmalen seite hin belehrend und wichtig sind. Sie regen den
gendlichen schüler zum denken an, machen ohr und auge
ıf bisher ihm ungewohnte eigentümlichkeiten aufmerksam,
e ihm nach der alten methode nur durch die schrift allein
it einseitigem erfolge beigebracht wurden. Erst nach einigen
onaten anfangsunterrichts wird man auch kurze sätze zu
ktatzwecken gebrauchen. Man hüte sich aber umfangreiche,
rch nebensätze erweiterte satzgefüge hereinzuziehen: Die
ehrzahl der in die unterste klasse eintretenden schüler ver-
ht ja nicht einmal in ihrer muttersprache ein solches
rachkonglomerat. Es müssen möglichst einfache sätze für
s erste diktat gewählt werden, zuerst ohne objekte, dann
t beifügung eines oder mehrerer objekte.

Es wäre überhaupt ratsam, als *übungsstoff* im ersten jahre
s französischen unterrichts *nicht nur für die diktate, sondern*
h für die französischen und deutschen übungsstücke in unseren

grammatiken einfache sätze zu wählen und erst im zweiten jahre allmählich erweiterungen eintreten zu lassen. Das bisher zumeist beobachtete, u. e. verfrühte verfahren, recht schwere satzgefüge (relativsätze, partizipialkonstruktionen, konjunktionalsätze) in diesen ersten unterricht an den realschulen einzuführen, ist mit schuld an den öfter zu tage tretenden mißerfolgen. Man übersieht dabei die anforderungen, welche in diesem ersten jahre an den schüler in der deutschen sprache gestellt werden. Er soll im fremdsprachlichen unterricht erkennen und anwenden lernen, *was er nicht einmal in seiner eigenen sprache erfassen kann.* Ist ja, wie die erfahrung lehrt, die erkennung von subjekt und objekt für nicht wenige schüler eine „quelle vieler leiden". Rückkehr zur einfachheit, wie dies in einigen lehrbüchern geschehen ist, wäre ein billiges verlangen.

Das neue lehrprogramm fordert weiter als *stoffe zu diktaten* „zuerst wörtlich oder in leicht veränderter form den übersetzten text". Es soll also vermieden werden, bei solchen übungen *dem schüler unbekanntes zu diktiren.*

Wird demnach in den ersten jahren das wortmaterial durch abschreiben in unveränderter oder veränderter, d. h. nach den gesetzen des durchgenommenen grammatischen pensums veränderter form eingeübt, so fällt es dem schüler, wie die erfahrung lehrt, nun nicht mehr schwer, diesen selben stoff nach gehör durch das diktat niederzuschreiben. Und *dieses diktat* gibt zweifellos *einen trefflichen maßstab für die beurteilung der sicherheit in der orthographie* — einer der schwersten aufgaben, die wir lehrer der neueren sprachen an den realschulen zu lösen haben. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß in diesem punkte die französische sprache ungleich größere schwierigkeiten bietet als die lateinische sprache den im alter gleichen schülern unserer realschulen bzw. gymnasien. Was daher zur förderung einer sicheren orthographie beitragen kann, sollte nicht unterlassen werden. Und hierzu ist das diktat zu rechnen, wobei die zeit durchaus nicht nutzlos mit modernen reformgespinsten[1] vertrödelt wird: der praktische

---

[1] ? *D. red.*

ert dieser übung liegt offen zu tage. Sollen die vorteile aus ieser übung für den unterricht gewonnen werden, dann *müssen die diktate in methodischer weise behandelt werden.* Geht nan nach den obigen vorübungen zu diktaten einfacher sätze, dann zusammengesetzter sätze über, so wird dem schüler die lösung dieser aufgabe gewiß nicht mehr schwer fallen. Er wird stufenweise ferner zu der fähigkeit gebracht werden, durchgenommene zusammenhängende stücke erst ohne jegliche veränderung, dann in veränderung mit erfolg niederschreiben zu können. So wird der schüler vom vierten jahre des französischen unterrichts in der lage sein, *nicht zu lange* und *in mäßigem tempo gesprochene diktate* mit bekanntem wortmaterial schriftlich aufzunehmen. Wir betonen, es dürfen die diktate *nicht zu lang sein,* und sie müssen in den ersten jahren sowie in dem jahre, wo mit diktaten unbekannten inhalts begonnen wird, im mäßigen tempo gesprochen werden. *Zu lange diktate ermüden.* Entgegen der anschauung O. Wendts[1] halten wir ein diktat von höchstens 10—15 minuten für hinreichend. Eine dauer von 20—25 minuten, die Wendt fordert, ermüdet den schüler und erschwert die kontrolle des lehrers, namentlich in besuchten klassen.

Auch dürfen die diktate nur in *mäßigem tempo* gesprochen werden und zwar in kurzen satzpausen. Zu rasches tempo bewirkt flüchtigkeit der schrift, die für die orthographische richtigkeit des niederzuschreibenden schlimme folgen haben kann. Ein schüler darf nicht „schmieren", am allerwenigsten in einer fremden sprache, die er gar nicht beherrscht.

Bei zu raschem diktiren ist es aber nicht allein der mechanische teil, der not leidet; auch der *geistige,* das erfassen des gedankeninhaltes, nach dem sich wiederum die grammatische form richtet, würde zum schaden der guten sache schwer beeinträchtigt. Maßhalten ist hier am platze. Wir haben keine stenographen vor uns, die *reden* nachschreiben sollen. Wer an schüler die nicht durchaus notwendige forderung stellen will, auch rasch gesprochenes französisch zu verstehen, der tue das in den sprechversuchen. Hier wird der schüler nicht in die

[1] *Enzykl. d. frz. u.,* s. 193.

Skylla und Charybdis schlimmster orthographie- und grammatikfehler hineingedrängt, fehler, die in ihrer barbarischen entstellung auch dem auge des kundigen oft rätsel bleiben. Ein solches verfahren ist vom pädagogischen standpunkte aus auf das entschiedenste zu verwerfen. Nicht das korrigiren, das verhüten von fehlern zwingt, von derartigem beginnen unbedingt abzustehen. Daher sollte auch das diktat in den absolutorialprüfungen *nie* zu umfangreich sein, damit nicht der diktirende, durch die vorgeschriebene zeit gezwungen, zu hastigem vortrage gedrängt wird.

Schließlich hat der diktirende selbst das diktat mit *deutlich vernehmbarer stimme* zu sprechen. Es darf nicht im konversationston vorgetragen werden, wenn es seinen namen wirklich verdienen und dem zwecke genügen soll. Laut und deutlich, korrekt nach dem sinn betont, mit beachtung der satzpausen muß die schulsprache an sich erfahrungsgemäß sein. Auch das diktat verbietet jegliches abschweifen von dem eben gesagten. Mit sprachfehlern oder mit stimmschwäche behaftete lehrer dürfen ungünstige resultate nicht der einrichtung des diktats zuschieben, da doch ihre zum unterricht nicht voll ausreichende befähigung die hauptschuld trifft.

Von der vierten klasse ab sind versuche mit leichten kleineren stücken am platze, die dem schüler inhaltlich unbekannt sein können, die aber hinsichtlich des wortmaterials seinem durchschnittlichen wissen und können entsprechen müssen. Man hüte sich, darin zu weit zu gehen, und lasse sich nicht verleiten, stoffe zu diktiren, die nach inhalt und form über den geistigen horizont des schülers hinausgehen.

Beachtet man die eben angeführten punkte, so wird das diktat eine übung sein, die der schüler gerne leistet. *Es bildet dann ein gutes und zuverlässiges übungsmittel zur förderung in der fremdsprache sowohl hinsichtlich ihrer orthographischen als auch grammatischen eigentümlichkeiten.* Es gewährt ferner ein nicht zu unterschätzendes bildungsmoment, indem der lernende dadurch in dem banne der fremden sprache gehalten wird, was gewiß von den deutsch-französischen übungen nicht in diesem maße gesagt werden kann. Wille und gedächtnis, auge und namentlich gehör werden in hohem grade zur tätig-

t angeregt. Und daß gerade das gehör im richtigen er-
sen der fremden laute geschult wird, ist eine ebenso heil-
ne übung wie der gesang für einen stimmbegabten. Aber
ihrend die anlage für den gesang nicht jedem verliehen ist,
währt das diktat allen ohne ausnahme — den schwer-
örigen allerdings nicht! — die gelegenheit, ihr gehör zu
legen, zu bilden und zu fördern. Und wäre es nur dieser
utzen allein, abgesehen von dem ungleich höheren für den
raktischen gebrauch der fremdsprache, so wäre das diktat
ur harmonischen ausbildung aller kräfte der jugend wertvoll
enug, um seine verwendung im unterrichte zu rechtfertigen.

Darüber sind unsere tüchtigsten praktiker einig. Sie er-
ennen alle den wert dieser disziplin voll und ganz an.

Es muß deshalb überraschen, wenn ein bayerischer fach-
ollege gegen diese einrichtung ankämpft (cf. *Zeitschr. f. französ.*
. *engl. unterr.* II, 377 ff., 1903). Man sagt, das diktat sei für
len unterricht viel zu schwer, und bemängelt den umstand,
laß es „zu ausschlaggebenden leistungen“ in dem lehrplan an
len bayerischen realschulen „emporgeschraubt“ worden sei.
's wird in dem angeführten artikel auch die einführung
es diktats in den unterricht als eine „tat der reformer“ be-
eichnet. Wahr ist, daß die diktate schon vor vielen jahren,
or zwanzig und mehr jahren im fremdsprachlichen unterricht
on lehrern gepflegt wurden, wie ich mich aus meiner schüler-
eit noch zu erinnern weiß. Wohl gebe ich zu, daß wir bei
lchen übungen die ohren spitzen mußten, daß wir zum
enken gezwungen wurden, und die angenehmste übung war
namentlich jenen *nicht*, die gern an krücken zu gehen
legten. Vor einer reihe von jahren, lange vor dem neuen lehr-
ogramm, waren es bayerische kollegen, die nicht gerade zu
n stürmern und „philanthropinisten“ der neuen methode ge-
irten, welche auf versammlungen das diktat für den unter-
cht forderten.

Das neue lehrprogramm hat in seinen rahmen nur das
anzösische diktat aufgenommen und, um es nicht bloß auf
m papiere zu haben, auch zu einem integrirenden bestandteil
i feststellung der schriftlichen prüfungsnoten gemacht.

In dem erwähnten artikel werden zahlreiche bedenken in

stellenweise scharfer form gegen die einführung des diktats an unseren bayerischen realschulen erhoben. Es wird behauptet, „selbst das leichteste diktat geht über das gerechte maß der an einer realschule zu stellenden forderungen" (s. 339). *Ergo* muß es abgeschafft werden; um so mehr sei entschiedene stellungnahme geboten, da die neuerung von der reformpartei, ja sogar von den radikalen ausginge (s. 337).

Wir konstatiren gleich hier, daß wir zu den extremen reformern, den „radikalen", nicht gehören. Wir konstatiren ferner, daß wir seinerzeit bei schaffung des neuen lehrprogramms für die realschulen in Bayern in keiner weise zurate gezogen wurden, so daß es den anschein haben könnte, wir wollen *unsere* geistige schöpfung verteidigen. Wir sprechen hier nur aus dem grunde über diese sache, weil wir interesse an wichtigen schuleinrichtungen nehmen, die einer ernsten prüfung ohne voreingenommenheit gegen andere, auch nicht gegen „radikale reformer" unterzogen werden sollen.

Betrachten wir nun *sine ira et studio* die gründe näher, die gegen das diktat „als zielleistung bei den schlußprüfungen, besonders bei denen einer 6-klassigen realanstalt" vorgeführt werden.

Da heißt es: das diktat erfordere zunächst die intensive inanspruchnahme des gehörs. Dieses sei an die fremden laute gar nicht gewöhnt. Die tägliche unterrichtszeit sei zur spezifischen übung des gehörs zu gering (l. c. 339).

Nach einem sechsjährigen französischen unterrichte also sind die absolventen einer realschule an die fremden laute *gar nicht* gewöhnt. Wenn dem wirklich so ist, dann wäre es allerdings besser, unsere phonetischen übungen und die intensive pflege der aussprache, des schwierigsten, anstrengendsten und ermüdendsten teils der tätigkeit eines neuphilologen, abzuschaffen. Ist dem wirklich so? Werden unsere schüler nicht an den fremden laut gewöhnt? — Wiederholt hatte ich im unterrichte nationale als schüler sitzen, und ich erinnere mich, daß diese, wie ebenso französische kollegen, die mit unseren deutschen schülern in berührung kamen, die gute aussprache der letzteren anerkannten. Eine planmäßig von der untersten klasse betriebene phonetische schulung muß zum

sten eine annehmbare aussprache erzielen. Wer seine
djahre noch in der alten schulung verbracht hat, wird
ınterschied am besten fühlen. Ein solcher vergleich er-
lie unleugbare tatsache der superiorität des gegenwärtigen
ɔetriebs in lautlicher beziehung. Jene bekannten schmä-
ɜn der franzosen über die schlechte schulaussprache in
ɩchland sind heute einem günstigeren urteil gewichen.
el werden deswegen doch noch vorhanden sein. Wir
ı uns nicht der täuschung hin, daß die aussprache unserer
ɜr *tadellos national* sei. Aber sie ist besser geworden, sie
ıt dem nationalen französisch näher, so daß unsere schüler
ıigt werden, auch ein leichtes diktat aus dem munde
waschechten franzosen zu verstehen, wie versuche im
richte schon gezeigt haben.

Auch die weitere bemerkung, es könne einem realschüler
zugemutet werden, die *schweren* diktate sofort zu ver-
n, d. h. im momente ins deutsche zu übersetzen, ist nur
ɜise richtig.

Es muß betont werden, daß die prüfungsaufgabe des
n jahres einen stoff *leicht*verständlichen inhalts geboten
Wir geben zu, daß das diktat der absolutorialprüfung
jahre 1901 inhaltlich und stellenweise auch sprachlich zu
für einen schülergeist lag. Auch sein umfang war für
halbe stunde zu groß bemessen. Aber durch diese aus-
ngen, wenn sie gemacht werden, und auch wir machen
eute, kann doch nicht die einrichtung des diktats an sich
erfehlt hingestellt werden.

Es ist auch behauptet worden, „das diktat unterscheide
zu seinem großen nachteile von den bisherigen franzö-
ɜn probearbeiten, daß der schüler nicht frei über die ge-
ıe zeit nach individuellem bedürfnisse verfügen kann“
10). Ist das richtig? Leistete der schüler wirklich *nie*
ɜinem klassenunterricht ähnliche probearbeiten? Stellt
das extemporale in dem neusprachlichen unterricht nicht
ı dieselbe anforderung an die arbeitskraft eines schülers?
vir behaupten, daß das extemporale eine noch höhere an-
rung für ihn bedeutet. Bedenken wir doch! Er muß
ugenblicke ganz unbekannte sätze seiner muttersprache

in ein fremdes idiom übertragen. Er muß sich also im a
blick über all die klippen des vokabelschatzes und der
matischen eigentümlichkeiten hinüberarbeiten. An nichts
er sich anklammern, wenn er schiffbrüchig werden sollt
an sein gutes gedächtnis. Im diktate wird ihm dagegei
feste form in der fremdsprache selbst geboten, eine fori
ihm bekannt ist; denn wir haben schon konstatirt, da
diktate keine wörter enthalten sollen, die der kenntn
schülers fern liegen.

Es sei uns gestattet, hier eine bemerkung einzusch
deren beachtung dem prüfling vielleicht eine erleichterui
währen könnte.

Die diktate der beiden letzten jahre gestatteten
schüler nach niederschrift kaum zeit, sein geschriebenes
inhaltlich ruhig zu überblicken. Das könnte aber gesc
wenn die länge des diktats so bemessen würde, daß nacl
maligem vorlesen immerhin noch zeit zu ruhiger dur
des geschriebenen stoffes übrig bleiben würde. Mit gewä
der zeit für eine letzte ruhige durchsicht würde sic
diktat als prüfungsarbeit entsprechend den übrigen i
„arbeitsweise“ nicht unterscheiden.

Sehr sympathisch erscheint uns ferner ein vorschlag
der fachkollegen an der Luitpold-kreisrealschule (cf. *Bay
schr. f. realschulwesen*, band XII, heft 2, s. 124 ff.), wona
diktatmodus psychologisch richtiger und zweckmäßige
staltet würde, wenn das diktat vor dem dreimaligen vo
*zusammenhängend vorgelesen würde, ohne daß die schüle
schreiben.*

Es ist billig, unsern realschülern da erleichterung
gewähren, wo es geschehen kann, ohne die würde un
ansehen des lehrfaches zu schädigen. Um so mehr i
solches bestreben zu unterstützen, als an unsere reals
wie dies schon wiederholt durch fachkollegen öffentlich
wurde, *auch in den neueren sprachen recht hohe anforde
gestellt werden.*

Es ist jedoch zweifellos eine übertreibung, wenn i
zitirten artikel gegen das diktat behauptet wird, daß „
müdete und erregte abiturient nach halbstündiger tort

eistes bei ungenügender zeit der erholung sich an seine
uptaufgabe, die übersetzung eines deutschen textes ins fran-
sische, machen soll" (s. 341). Eine solche behauptung wird
rch die tatsache widerlegt, daß dem abiturienten nach dem
ktate eine halbe stunde zur erholung gegönnt ist, eine pause,
; nach keinem einzigen prüfungsgegenstande sonst gestattet
. Und ich glaube nicht irriges zu behaupten, wenn ich
merke, daß es in unserer prüfungsordnung fächer gibt, nach
ren erledigung eine längere erholung wohl am platze wäre.
an gewährt ihnen nur fünf minuten rast; nach dem diktat
tt eine erholungsfrist von 30 minuten ein, und das nennt
; gegnerische stimme „ungenügende zeit der erholung"!

Auch „ganz nutzlos" sei das diktat (s. 341). Und warum?
Veil doch von hundert schülern kaum *einer* je in die lage
mmen, im engen raum des kontors gegenüber dem prinzipal
n diktat nachzuschreiben, das sich zumeist in konventionellen
rasen bewegt oder geschäftliche ausdrücke erfordert, die die
hule, selbst wenn sie sich zum handlangerdienste für kom-
erzienräte erniedrigte, nie und nimmer wird vermitteln
innen" (s. 341).

Also nur utilitätsgründen verdankt das diktat seine ein-
ihrung. Ich halte gerade unsere bayrischen neuphilologen,
e freunde dieser einrichtung sind, für idealer gesinnt, als
iß solche gründe, wie die unterschobenen, für sie hätten
aßgebend sein können. Gerade weil man der meinung ist,
r utilitarismus rufe bedenkliche verflachung des unterrichts
rvor, hat man diktatstoffe ausgewählt, deren inhalt sicherlich
cht auf „das kontor" gehört. Man hat keine geschäftsbriefe
wählt, weil man ebensogut weiß wie extreme grammatisten,
e nutzlos ein solches beginnen wäre für deutsche kontor-
iben, und weil man die ziele jedes unterrichts, auch des
usprachlichen, hauptsächlich auf ideellem boden zu suchen
it. Damit ist aber nicht gesagt, daß auch die praktische
ite ganz und gar zu vernachlässigen sei. Das diktat schult
is gehör, es bildet ein gutes mittel zur fähigkeit, eine fremde
rache verstehen zu lernen. Und wer wollte leugnen, daß
m unseren abiturienten nicht dieser oder jener wirklich in
e lage kommt, das ausland zu besuchen?! Es sind mir eine

anzahl schüler bekannt, die, sei es auf kurze zeit, sei es auf jahre hinaus, Frankreich oder England aufgesucht haben, um da als kaufleute oder ingenieure zu wirken. Wie gut es jedem zu statten kommt, wenn er auch sein ohr einigermaßen an fremde laute „gewöhnt" hat, wird *der* zugeben, der die heimische erde einmal verlassen hat. Es ist gewiß, daß dann an sein GEHÖR viel mehr anforderungen gestellt werden, als an seine HAND. Und angesichts solcher tatsachen sollen wir eine einrichtung fallen lassen, weil sie zugleich auch praktische vorteile bietet?!

Lassen sich demnach, wie aus den bisherigen darlegungen hervorgehen dürfte, die *inneren gründe*, welche gegen die einführung des diktats vorgebracht werden, nicht als stichhaltig bezeichnen, so wird sich das von den *äußeren gründen* ebensowenig sagen lassen.

Man betont in dieser beziehung zuerst die technischen schwierigkeiten, die sich einer erfolgreichen durchführung der anordnung entgegenstellen. Es sei unmöglich, mit erfolg vor abteilungen von mehr als 40 abiturienten ein diktat zu halten, da diese große zahl in den größten räumen einer anstalt, einer aula oder einem turnsaale untergebracht werden müßten, die zumeist schlecht akustisch gebaut sind (s. 342).

Sehen wir zuerst einmal, wie viel anstalten in Bayern *über* 40 abiturienten aufzuweisen haben.

Eine zusammenstellung der ergebnisse der absolutorialprüfung an den realschulen in der *Bayer. ztschr. f. realsch.* X, heft 1, s. 90 gibt uns hierüber aufschluß.

Unter den 51 realschulen Bayerns hatten im schuljahr 1902/3 *nur 3 realschulen* (Kaiserslautern, Luitpold-kr.-r., Nürnberg) über 40 abiturienten; 2 realschulen (Ludwig-kr.-r., Würzburg) über 30; 13 anstalten hatten über 20 abiturienten, alle übrigen (das sind 33!) unter 20.

Also im ganzen königreich sind nur 3 anstalten überhaupt vorhanden, die mehr als 40 schüler im absolutorium aufzuweisen haben, und das sind anstalten, denen es an geeigneten räumen gewiß nicht mangelt.

An der anstalt Zweibrücken, wo sich keine aula befindet, wird der zeichensaal benutzt. Er zeigt sich akustisch sehr

ignet, obschon seine länge 21 m, seine breite 6 m und
ne höhe $4^1/_2$ m betragen. Das organ des diktirenden
llegen ist stets gut verständlich gewesen, und diese anstalt
alt hinsichtlich ihrer bauart nicht zu den musterbauten.

Wenn an anstalten wirklich solch mangelhafte verhältnisse
rliegen, wie sie in jenem zitirten artikel vorgeschützt werden,
liegen denn doch abnorme verhältnisse vor, deren be-
itigung von zuständiger seite aus erwirkt werden sollte. Es ist
um glaublich, daß es anstalten (außer den genannten großen
stalten zu München, Nürnberg und Kaiserslautern) gibt, die
icht einen zeichensaal besitzen, in dem 30 und weniger
hüler bequem untergebracht werden könnten, und in denen
ie stimme des lehrers nicht überall deutlich vernehmbar
ein sollte.

Ist das trotzdem der fall, dann suche man den mangel nicht
n dem lehrprogramme. Mit derselben logik wäre das turnen
bzuschaffen, weil es anstalten gibt, die keinen turnsaal besitzen.

Schließlich noch ein punkt der zahlreichen einwände:
as diktat gebe keinen maßstab für eine gerechte beurteilung
nd bewertung der leistungen von schüler und lehrer. Es
rete hierbei die persönliche auffassung zu sehr in den vorder-
rund; die leistung des schülers hänge zu sehr von der manier
es diktirens ab. Ja, der schwerste vorwurf wird sogar gegen
as diktat noch ausgespielt: es sei ungerecht, unbarmherzig
egen den schüler, namentlich den an die besonnene arbeit
ewöhnten schüler (s. 345, 346).

Auch diese vorwürfe sind ungerecht. Wir geben gerne
u, daß in dem unterrichte, wo nur einseitig grammatik gedrillt
rird, wo die lektüre nicht im mittelpunkt des unterrichts
teht, mit dem diktat ungünstige resultate erzielt werden.
lber an diesen ungünstigen resultaten trägt doch nicht das
ehrprogramm die schuld!

Die erfahrung lehrt, daß *gerade die begabten und besonnenen
chüler* ihren anlagen und ihrem fleiße entsprechende erfolge
rzielen. Die noten aus den diktatarbeiten waren nicht nur
n der anstalt in Zweibrücken, auch an anderen anstalten, von
lenen wir mitteilung erhalten haben, gegenüber den über-
etzungen besser.

Wenn schließlich noch behauptet wird, daß ein mit mangelhaftem gehör ausgestatteter schüler nie ein diktat fertigen könne, so ist diese behauptung auch nur *cum grano salis* aufzufassen. Man könnte sonst glauben, an unseren realschulen säßen als schüler lauter invaliden! Sollte einmal ein schwerhöriger darunter sein, dann wird und kann man ein mittel finden, um seinem mangelhaften sinne rechnung zu tragen. Bei der festsetzung der note wird wohl kein vernünftiger kollege im zweifelsfalle den armen wegen seines gebrechens büßen lassen.

Der große wert des diktats wird allerseits, namentlich von den anhängern der vermittelnden methode anerkannt. So weit bekannt wurde, hat man auch in Bayern mit dieser neuen einrichtung gute erfahrungen gemacht, indem die noten der schriftlichen prüfung im französischen durch sie besser geworden sind. Es wäre nur ein gerechter ausgleich, wenn man sich dazu entschließen könnte, an unseren bayerischen realschulen auch für die englische prüfung diese einrichtung des diktats zur einführung vorzuschlagen, da in dieser sprache genau derselbe unterrichtsbetrieb wie im französischen verlangt wird.

Wir haben in Bayern lange zeit die neueren sprachen wie die toten sprachen behandelt. Daß sie auch als lebende sprachen von ihrer praktischen seite aus gelehrt werden, ist eine forderung der zeit, der sich jeder neuphilologe, ob freund oder gegner der reform, anschließen wird. Wir sind keine anhänger utopistischer bestrebungen. Wir wollen aber alles den unterricht in den neueren sprachen förderliche ins auge fassen, ohne voreingenommenheit prüfen und, wenn es gut ist, auch annehmen. Dazu rechnen wir namentlich das DIKTAT, das für den neusprachlichen unterricht ein in geistiger und mechanischer hinsicht wertvolles übungsmittel ist. Wir erkennen die verdienste der rein grammatischen methode an, man tadle uns aber nicht, wenn auch wir im unterrichtsbetrieb nach dem grundsatz handeln:

Laudamus veteres, sed nostris utimur annis.

Zweibrücken. K. WIMMER.

MODERNE STRÖMUNGEN IM FRANZÖSISCHEN ROMAN UND DRAMA.[1]

Wer die französische litteratur der gegenwart in ihrer twickelung verfolgt, wird mir zugeben, daß ihr gebiet jetzt :ht mehr dasselbe ist, wie zur blütezeit des naturalismus d des bürgerlichen idealistischen romans, zur zeit eines Zola d eines Feuillet. Seit etwa zwanzig jahren ist der standpunkt ser beiden führer, welche das beispiel eines Villiers de sle-Adam oder der Goncourts, die ein offenes auge für den ıfluß des auslandes gehabt hatten, unbeachtet ließen, bedeutend erflügelt worden. Die psychologischen schriftsteller Vogüé, urget[2] und Rod haben die verschlossenen quellen von opardi, Schopenhauer und, durch deren vermittelung, von n moralischen analytikern des 18. jahrhunderts wieder fließen sen. Ihre fürsorge für das eigene ich mußte sie ebenso hinführen, die russen Turgenjeff († 1883), Dostojewsky († 1881) d Gontscharow († 1891) und endlich Tolstoi kennen zu nen. Wenn ein Barrès von den ersteren und besonders von hopenhauer inspirirt worden ist, so lehnen sich P. Adam d die Rosny wesentlich an die letzteren an. Die theorie ı *art pour l'art* und ihre kleinigkeitskrämereien waren nun ʒetan. Der moderne litterarische internationalismus, d. h. die ıschätzung der litteraturen nach rassen und nicht mehr vor-egend nach nationen war in Frankreich ins leben getreten. ıs theater hat wesentlich dazu beigetragen, diese neue richtung

---

[1] Entwurf zu einem vortrage im Neusprachlichen verein Ham-rg-Altona.

[2] Ich meine den Bourget von *André Cornélis, Mensonges* oder gar *Disciple,* natürlich nicht den elenden parteigänger der letzten jahre, n *L'Etape* oder *Un Divorce.*

auf den dortigen boden zu verpflanzen. Das *Théâtre Libre*, welches im jahre 1887 von Antoine gegründet wurde, machte eine pariser elite mit Ibsen, G. Hauptmann und August Strindberg bekannt. Das *Théâtre de l'Œuvre*, welches in nachahmung des vorigen von Lugné-Poë gegründet wurde, gab, was Antoine von Ibsenschen stücken noch nicht aufgeführt hatte, sowie Maeterlincks werke. So war der weg zum verständnis Nietzsches geebnet. Dazu kamen die symbolisten: M. Schwob, S. Mallarmé, P. Louys, R. de Gourmond, dank welchen die engländer (Dante Gabriel Rossetti, † 1882) und R. Wagner zugunsten der gebildeten kreise Frankreichs entdeckt wurden. Zu gleicher zeit unterrichteten die zeitschrift *Mercure de France* und sodann, ihrem beispiele folgend, *La Revue des Revues* (jetzt *La Revue*) ihren leserkreis periodisch durch bündige und meist treffende berichte über die geistige bewegung des auslandes.

Trotz ihren bemühungen fand dasselbe in der form von übersetzungen und volksausgaben nicht so leicht eingang in Frankreich, als man glauben könnte. Swinburne ist hier fast noch eine unbekannte größe.[1] Browning und Meredith sowie Tennyson sind fast ebensowenig bekannt, für solche, welche kein englisch verstehen. Wenn auch die *Aurora Leigh* von Elisabeth Browning — freilich schlecht genug — übersetzt worden ist, so warten doch die werke der geschwister Brontë noch auf eine vollständige übertragung. Auch sind bis jetzt noch die meisten hauptwerke von den vortrefflichen spanischen schriftstellern Pérez Galdós, Juan Valera, José María de Pereda unübersetzt geblieben. Der erfolg des italieners Gabriele d'Annunzio ist mehr der geschicklichkeit seines übersetzers und dem geschäftssinne seines pariser verlegers zuzuschreiben, als einem voraufgehenden verlangen des publikums, ihn kennen zu lernen. Ibsen bedarf noch einer endgültigen ausgabe, und der verleger A. Savine hat sich bei dem bestreben, ihn — und andere — in Frankreich einzuführen, zugrunde gerichtet. Wenn die franzosen jetzt teilweise Strindberg, Kipling, Björnson usw. und demnächst vollständig Nietzsche besitzen, so verdanken sie es der kühnheit

[1] Bis auf einen band *Gedichte und balladen*, der vor etwa 13 jahren von Gabriel Mourey, einem jungen symbolisten, mit einer freilich recht unbedeutenden vorrede von Guy de Mauppassant veröffentlicht wurde.

Mercure de France. Auch darf die *Revue Blanche* nicht
wähnt bleiben, denn ihre ausgaben haben oft dazu bei-
ıgen, einen ausländer von wert einzuführen. Immerhin
solche ausgaben teuer; ein Reclam oder ein Meyer fehlen
franzosen noch.

Wie dem auch sei, so haben die versuche des nationalismus,
: krankhaften reaktion, nicht vermocht, diese bewegungen
:lich zu erschüttern, und die elite der französischen gesell-
ft weist gegenwärtig in der litteratur die these des
iotismus hinter verschlossenen türen zurück. Nicht daß
: strömungen vermocht hätten, für immer und unwider-
ch die gesamtheit des publikums umzuändern, ganz im
nteil. Aber sie bestehen, und ihre macht befestigt sich
jahr zu jahr. Sie beschränken sich nicht nur auf das
et der litteratur. In der musik verdankt man ihnen die
pfung der konzerte *Colonne* und *Lamoureux*, wie die der
té Nationale. In der malerei haben die impressionisten
ihren eigenen salon geschaffen. Zu den schon erwähnten
tern *Antoine* und *L'Œuvre* kam die *Société des Echoliers*
u, eine andere freie bühne.

Wer nicht weiß, bis zu welchem grade die nationale kunst
r den händen der nachahmer von Emile Augier und
ıas Fils ein *poncif*, eine kunst von *toc* und *truc*, wie un-
lfen und unaufrichtig sie geworden war, kann die be-
ıungen Antoines nicht genügend würdigen. An die stelle
vaudeville, das unter der maske einer komödie oder eines
ıas sich breit machte, des flitterkrams, des romantischen
atsches, den man auf gut glück aufzuwärmen suchte, und
nachgeäfften symbolismus und mystizismus, den man auch
gentlich fabrizirte, versuchte Antoine, lebenswahrheit, wahres,
einer wurzel erfaßtes leben zu setzen, welches allein im-
de ist, den dichterischen hauch zu entfesseln, den auch
geringste menschliche ereignis in sich birgt. Dieses ver-
st erscheint gering, es bleibt indessen vollwertig gegenüber
gewöhnlichen schriftstellermache jener zeit. Wir denken
an Antoine in seiner zweiten periode, denn in seiner
n war er nur der fortsetzer des *esprit rosse* des *Chat Noir*,
her die zynischen armseligkeiten von Oscar Méténier spielte,

und mußte mit einem *poncif* enden, das in keiner beziehung besser war, als dasjenige, welches er bespöttelte, nämlich das vom genre Scribe und genre Sardou. Antoine in seiner zweiten periode hat dazu beigetragen, daß wirklich originelle schriftsteller bekannt wurden: Jean Jullien, Léon Hennique, Janvier de la Motte, von denen der letztere keine fortschritte, sondern eher rückschritte gemacht hat, und Ancey (G. de Curnieu, geb. 1860), von dem unlängst anläßlich seiner antiklerikalen satire *Ces Messieurs* viel die rede gewesen ist.

Daß bei diesen naturalistischen schriftstellern eine beständige übertreibung gewaltet hat, ist nicht zu leugnen, und es mußte ihre allzustark karikirende art zuletzt das publikum ermüden und die intellektuellen schriftsteller auf *das psychologische drama* zurückführen.

Während die nachahmer von Dumas Fils fortfuhren, das nach seiner schablone bühnengerechte stück zu pflegen — die beiden hauptvertreter jener schule sind Henri Lavedan (*Le Prince d'Aurec, Catherine, Le vieux Marcheur*), ein seichter schriftsteller, aber von einer wunderbaren anpassungsfähigkeit, und Jules Lemaître (*Révoltée, le Député Leveau, le Mariage blanc, Phlipote, L'Age difficile, Le Pardon, L'Aînée, Les Rois*), ein skrupelloser skeptiker, eine der am meisten überschätzten persönlichkeiten der gegenwart, zwar von großer erfindungsgabe, aber nur in dem sinne, daß er es versteht, schon vorhandene dramatische stoffe wiederaufzufrischen —, fand das psychologische drama in François de Curel einen ausgezeichneten förderer (*L'Envers d'une Sainte, Les Fossiles, L'Invitée, L'Amour brode, La Nouvelle Idole, La Figurante, Le Repas du Lion*). Seit dem tode des armen Henri Becque († 1899 — *Théâtre Complet, 3 vols, édit. de la Plume* 1898; besonders hervorzuheben: *Les Corbeaux*, 1882, *La Parisienne*, 1885) nimmt er den ersten platz ein, obgleich die große masse des publikums noch nicht verstanden hat, ihn gebührend zu würdigen. Nach ihm muß Paul Hervieu genannt werden, der auf dem besten wege war, die führerschaft im zeitgenössischen roman einzunehmen (*Peints par eux-mêmes*, 1893; *L'Armature*, 1895), als er sich entschloß, die dramatische laufbahn einzuschlagen (*Les Paroles restent, Les Tenailles, La Loi de l'Homme, La Course au Flambeau,*

L'Enigme). Er ist ein strengernster schriftsteller, in dessen stücken kein wort den eindruck verfehlt, von einer erschütternden bündigkeit, welche den zuschauer kaum aufatmen läßt. Er bewirkt eine mächtige erregung, eine etwas trockene erregung, welche einem die kehle zuschnürt. Daher wird er auch mehr von einer gebildeten minderheit als von der breiten masse geschätzt, deren leider noch allzu mangelhafte intellektuelle bildung die ursache ist, daß sie mehr um zu genießen, als um nachzudenken, ins theater geht.

Dies sind die beiden hauptförderer des psychologischen dramas. Nach ihnen und zwar nicht in großem abstande verdient de Portoriche (*Amoureuse*, *Le Passé*, *Théâtre d'Amour*) genannt zu werden, welcher in wunderbar moderner art das bleibende und doch immer neue wesen des liebesschmerzes geschildert hat. Die anderen sind schwer einzuordnen.

Niemand von wahrer bildung wird die skandalstücke eines litterarischen schmugglers wie Octave Mirbeau ernst nehmen, des snobs *par excellence* der unabhängigkeit, in wahrheit eines großsprechers ohne moralischen hintergrund, der vielleicht nur ein einziges ernst zu nehmendes werk zustande gebracht hat, nämlich sein erstlingswerk: *Le Calvaire*. Sein drama *Les mauvais Bergers* ist nichts als eine unverschämte abschreiberei von Ibsen und Björnson. Er wendet hier die gröbsten mittel an, wie die erscheinung der streikenden im letzten akt, und kopirt die wunderbaren *Weber* von Hauptmann, ohne auch nur einen einzigen der vorzüge des deutschen dramatikers zu besitzen.

Eugène Brieux (*Blanchette*, *L'Engrenage*, *L'Evasion*, *Les Bienfaiteurs*, *Le Berceau*, *Résultat des Courses*, *La Robe Rouge*, *Les Remplaçantes*, *Les Avariés*) hat meistens seine erfolge mehr außerlitterarischen motiven zu verdanken gehabt, mit ausnahme von *Blanchette*, einem stücke von tiefer psychologischer wahrheit. Seine kunst ist, wie sein gedanke, klar, kraftvoll, ohne künstelei und aus einem guß. Er bleibt eine persönlichkeit; er sagt, was er zu sagen hat, und spricht seinen mühsam gewonnenen gedanken in einer ehrlich gemeinten form aus. Und für unser heutiges litteratentum will das schon etwas bedeuten.

Maurice Donnay, der sich vom *Chat Noir* zur *Comédie-Française* emporgeschwungen hat, ist besonders in seinen

BERICHTE.

BERICHT ÜBER DIE 7. HAUPTVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGENVERBANDES IN FREIBERG.

Sonntag, den 19. juni 1904, fand in Freiberg die 7. haupt-
rsammlung des Sächsischen neuphilologenverbandes statt (9. Sächsi-
her neuphilologentag). Auf besonderen wunsch vieler mitglieder
ng derselben eine vorversammlung sonnabend, den 18. juni, voraus,
ie im großen saale des Kaufhauses stattfand und unter zahl-
icher beteiligung, auch vieler ehrengäste (die zahl der anwesenden
lief sich auf 86), in anregendster weise und in der gehobensten
immung verlief.

Nachdem herr prof. Kallenberg-Freiberg die versammlung mit
nem herzlichen glückauf begrüßt und der leiter der versammlung,
err dr. Reum, namens des Sächsischen neuphilologenverbandes gedankt
atte, führte herr Bertaux eine große reihe von lichtbildern über
rankreich vor, die er mit erläuterungen in französischer sprache
egleitete. — Nach einer pause folgte ein vortrag des herrn dr. Reum.
r behandelte die musik zu Molières *Bourgeois Gentilhomme* von
ully, dem berühmtesten komponisten des 17. jahrhunderts. Er zeigte,
ie weit die kunst jener zeit von der modernen absteht, wie aber bei
ller einfachheit und bedürfnislosigkeit des musikalischen ausdrucks
ch das streben nach anmut und eigenart geltend macht. Seinen
rtrag erläuterte er, indem er einzelne nummern der Lullyschen
usik auf dem flügel in feinsinniger weise vortrug. Rauschenden
ifall erntete er auch später, als er einige lieder von Béranger und
ehrere französische volkslieder sang. Im verlaufe des abends erfreute
. Bertaux die anwesenden noch durch den vortrag zweier erzählungen
n Alphonse Daudet und Anatole France.

Prof. Kallenberg dankte für die erlesenen genüsse, die gästen
d mitgliedern geboten worden waren, die sitzung aber dehnte sich
anregendem austausch über die empfangenen eindrücke bis in späte
nden aus.

Am folgenden tage versammelten sich die teilnehmer an der hauptversammlung früh 11 uhr in der aula des realgymnasiums. Ausgezeichnet wurde die tagung durch eine anzahl hochgestellter ehrengäste (s. u.).

Vom *vorstande* waren erschienen: dr. Reum, vorsitzender; dr. K. Meier, stellvertretender vorsitzender; dr. Aßmann, 1. schriftführer; dr. Philipp, 2. schriftführer; dr. Besser, kassenwart, sämtlich aus Dresden; ferner prof. dr. Gündel aus Freiberg und dr. Leitsmann aus Leipzig als beisitzer.

In die ausgelegte liste haben sich 48 verbandsmitglieder eingetragen. Es waren erschienen 17 aus Freiberg, 12 aus Dresden, 3 aus Leipzig, 1 aus Chemnitz, 5 aus Zwickau, 2 aus Meerane, je 1 aus Pirna, Schneeberg, Kamenz, Meißen, Wurzen, Döbeln, Grimma, Aue.

Was die schulanstalten anlangt, so waren vertreten 10 gymnasien, 4 realgymnasien, 7 realschulen, 2 höhere töchterschulen, 2 handelsschulen, 1 knabenbürgerschule, 1 mädchenbürgerschule.

Der vorsitzende des verbandes, herr dr. Reum, eröffnete die sitzung mit folgender ansprache:

„Hochgeehrte damen und herren!

„Im namen des vorstandes eröffne ich hiermit die 7. hauptversammlung des Sächsischen neuphilologenverbandes und heiße Sie alle herzlich willkommen, sei es, daß Sie ein gütiges und freundliches interesse an unseren bestrebungen als verehrte gäste hierher geführt, sei es, daß Sie als mitglieder zur betätigung treuer anhänglichkeit und unwandelbarer liebe zu unserer gemeinsamen sache hier erschienen. Zu ganz besonderer ehre gereicht es uns, in unserer mitte den herrn bürgermeister Blüher begrüßen zu dürfen. Ich bringe ihm im auftrage des verbandes meinen besonderen gruß und füge dazu unseren aufrichtigen dank für die gütige überlassung der säle des Kaufhauses sowie dieser schönen aula, wo wir unsere versammlungen mit der erlaubnis der städtischen behörden abhalten dürfen. Den übrigen ehrengästen, herrn landgerichtspräsidenten Fuchs, herrn geh. bergrat rektor Ledebur, herrn konrektor dr. Thümer, herrn schulrat dr. Winkler, herrn pfarrer Seyrich, danke ich gleichfalls ausdrücklich für ihr erscheinen. Auch unserem verehrten mitgliede, herrn rektor prof. Pachaly, bringe ich unseren besten dank für die bereitwilligkeit, mit der er uns die pforten seiner schule aufgetan und den ortsausschuß in seinen bemühungen gütigst unterstützt hat! Auch dem musikverein sagen wir für die freundliche überlassung des flügels besten dank.

„Hochgeehrte herren! Der umstand, daß wir in Freiberg so freundlich aufgenommen werden, ja, daß wir nach Freiberg eigentlich eingeladen worden sind, trägt viel zu unserer festfreude bei. Dieser umstand verleiht uns zur abhaltung unserer diesjährigen jahresversammlung einerseits größere zuversicht, andererseits hat er uns den gedanken nahe gelegt, zu versuchen, uns ein wenig dankbar zu erweisen.

Der freiberger ortsausschuß hatte den wunsch zu erkennen gegeben,
in diesem tage wieder einen fremdländischen rezitator zu hören. Der
vorstand mußte aber angesichts der umfänglichen tagesordnung, sowie
angesichts der schwierigkeiten, in diesem monat einen herrn von Paris
oder London direkt hierher kommen zu lassen, davon absehen, außerdem
ollte die zeit, wo sich die einzelnen in traulichem gespräche näher treten
können, nicht zu sehr gekürzt werden. Deshalb schien es uns geraten,
inen *vorabend* zu veranstalten, an dem der ständige gast der Dresdener
gesellschaft, M. Bertaux, es gewiß übernehmen würde, proben seiner
ezitationskunst zum besten zu geben und so einen mittelpunkt zu
ilden, um den sich zwanglos andere vorträge und vorführungen
gruppiren ließen, die ihrerseits wieder zu lebhafterem gedankenaustausch
anregen würden. So kam es zu dem gestrigen abende, der uns infolge
ler freundlichen aufmerksamkeit, die ihm eine stattliche zahl von
hrengästen schenkten, in ganz besonderer lieber erinnerung bleiben
vird. Es sei mir vergönnt, auch an dieser stelle im namen des ver-
andes M. Bertaux aufrichtig für die bereitschaft, so liebenswürdig
uf unsere vorschläge einzugehen, zu danken und ihm zu versichern,
aß er uns durch die vorführung der bilder, besonders aber durch
einen prachtvollen vortrag französischer dichtungen einen hohen
enuß bereitet hat. Möge es uns gelungen sein, unter seiner beihilfe
en lieben freiberger herren kollegen zu zeigen, wie sehr wir uns
nen für ihr liebenswürdiges entgegenkommen verbunden gefühlt haben.

„Hochgeehrte damen und herren! Es liegt ohne zweifel unseren
usammenkünften der sinn zugrunde, alljährlich auf dem von uns ver-
retenen gebiete um- und ausschau zu halten und gemeinsam zu prüfen,
as die reine wissenschaft: philosophie und philologie für uns inter-
ssantes und verwertbares zutage gefördert hat, oder was für neue
ilfsmittel uns die praktische pädagogik an die hand gibt, damit wir
n unserem berufe tüchtiger und geschickter werden. Zuweilen fällt
ie ernte spärlich aus; dies letzte jahr aber kommt nicht mit leeren
änden. Ich werde gelegenheit haben, über diesen punkt später aus-
hrlicher zu berichten.

„Hier will ich mich nur mit dem wunsche begnügen, daß unsere
esjährige versammlung allen teilnehmern etwas von der freude und
m hochgefühle hinterlassen möge, die der kölner neuphilologentag
übermitteln geeignet war. Bilden wir auch nur einen kleinen teil
es großen deutschen verbandes, so stehen wir doch nicht nur
ographisch genommen fast mitten inne, sondern können dank des lang-
rigen bestehens unserer beiden größten vereine, die mit dem
rliner vereine zusammen doch schließlich die grundpfeiler des
amtverbandes darstellen, so recht eigentlich als kern und keim der
nzen neuphilologischen bewegung in Deutschland gelten. Mit welch
lzem gefühl mögen die gründer, wie beispielsweise unser ehren-
glied herr professor Scheffler, der die Dresdener gesellschaft vor

nunmehr 27 jahren ins leben gerufen, den stattlichen umfang und den bedeutenden einfluß sehen, den der Deutsche neuphilologenverband in unserem größten bundesstaate gewonnen hat! Ein fünkchen dieses stolzes glüht aber heute mit recht in der brust eines *jeden* unter uns. Mag sich daran aber immer aufs neue unsere liebe zur gemeinsamen sache und zu ernster weiterarbeit an uns selber entzünden! Erfolg und aufschwung sind aber nur dann heilsam, wenn sie größere *arbeits*freude wecken; darum wäre es verkehrt, schon jetzt die hand vom ruder zu nehmen und das schifflein gemächlich treiben zu lassen. Nein, ist auch schon manches erreicht, so bleibt doch noch viel zu tun, bis sich zum beispiel der unterricht in den neueren sprachen derselben allgemeinen anerkennung und wertschätzung erfreuen darf, wie sie bisher allein der unterricht in den alten sprachen gefunden. Ehe das geschieht, muß in unserer verhältnismäßig jungen wissenschaft noch manches problem gelöst werden, besonders für die anstalten, auf denen französisch und englisch die hauptvermittlerinnen der höheren bildung sein sollen.

„Eine zeitlang hatte es den anschein, als sei der methodenstreit das einzige treibende element in unseren versammlungen und in unserer fachlitteratur. Es trat aber nur am meisten an die oberfläche und brachte somit das schiff am meisten ins schwanken. Aber darunter hinweg fluten noch nach wie vor mächtige unterströmungen, welche die stellung der neueren sprachen im gesamterziehungsplan und mittelbar auch ihre vertreter unter der übrigen lehrerschaft *heben*, andere, die sie *zurückdrängen* wollen. Gingen uns jene methodischen fragen nur als *lehrer* im engeren sinne an, so betreffen diese unsere stellung als pädagogen und erzieher überhaupt! Man vergleicht prüfend den bildungswert der durch uns vermittelten kenntnisse mit anderen, weist auf die notwendigkeit hin, den unterricht nach mehreren richtungen hin zu vertiefen, zieht die möglichkeit in zweifel, durch einführung in das politische und kulturelle leben einer modernen nation ebenso erziehen und bilden zu können, wie durch das studium der antike, bezweifelt die möglichkeit, neben einiger sprachgewandtheit so vielerlei zu erreichen, beschäftigt sich mit der frage, ob wir solchen aufgaben auch gewachsen wären, und anderes mehr! Jedenfalls wird man uns nicht einen ehrenplatz einräumen, den wir uns nicht voll *verdient* haben! Darum möge es uns weder am willen, noch an kraft gebrechen, uns an der lösung der unser harrenden aufgaben zu beteiligen und uns unserem ideale schrittweise aber stetig zu nähern!

„Und zur betonung dieser eisernen notwendigkeit wie zur förderung und belebung gegenseitiger beziehungen und zur erweckung neuer freude *an* und *in* unserem schönen berufe diene auch der heutige tag! Einer von den französischen herren kollegen brachte uns in Köln seine glückwünsche dazu, daß es in unserem kreise gäre und arbeite,

ebe und lebe und pries das (mit bezugnahme auf Lessings bekanntes ›rt von seiner wahl zwischen der reinen wahrheit und dem immer gen triebe nach ihr) als das *glück*! Nun, ich gebe seinen schönen ückwunsch hiermit weiter an Sie, meine verehrten herren kollegen, ıd fasse ihn, angeheimelt von dem inhaltschweren gruß, der in dieser hönen bergstadt der träger aller guten wünsche ist, in ein herzliches ückauf!

Herr bürgermeister Blüher begrüßte darauf die versammlung mit ılgenden worten:

„Meine sehr geehrten damen und herren!

„Erlauben Sie mir, daß ich für die freundliche begrüßung und ınkesworte, die Sie an die städtische behörde gerichtet haben, Ihnen ıseren dank ausspreche und zugleich namens unserer stadt Sie herzlich illkommen heiße. Wir, die wir in der schulverwaltung stehen, wissen, ıß, so schön die einrichtungen, die gebäude und alle verwaltungs-chnischen einrichtungen sein mögen, doch in erster linie der erfolg ›n der persönlichkeit des lehrers abhängt. Deshalb wird jeder es mit euden begrüßen, daß seitens der lehrerschaft keine gelegenheit ver-ıumt wird, um sich durch gemeinsame arbeit und aussprache weiter ı bilden.

„Von wem aber gilt dies in höherem maße als von den neu-hilologen? Wir haben schon gestern abend von den großen aufgaben er neueren philologie gehört. Auch die freiberger tagung wird eine ›ihe interessanter fragen vorführen. Selbst als laien haben wir aus en von prof. Scheffler-Dresden und Gündel-Freiberg ausgestellten egenständen ersehen, daß mannigfache anregungen gegeben werden. ›as berechtigt zu der hoffnung, daß auch dieser tag mitarbeiten werde n der weiterentwickelung der neueren philologie.

„Mit dem nützlichen aber wird von Ihnen das angenehme ver-unden. Deshalb hoffen wir, daß Sie von unserer alten bergstadt reiberg angenehmste erinnerungen mit nach hause bringen werden. Vir haben nicht das vorzuführen, was in großen städten zu sehen ist; ›er eine reihe von interessanten gegenständen können wir Ihnen ieten, besonders aus einer fremden kulturwelt. Das, was gezeigt erden kann, wollen Sie wohlwollend entgegennehmen. So begrüße h Sie mit herzlichem glückauf."

Gleich herzliche worte richtete der rektor des realgymnasiums, ›rr prof. Pachaly, an die erschienenen, um sie willkommen zu heißen.

Vor eintritt in die tagesordnung gedachte der vorsitzende des itgliedes, das im vergangenen jahre durch den tod abberufen worden t. Am 2. april 1904 hat ein sanftes ende das langjährige mitglied ›r Dresdener gesellschaft, herrn prof. dr. Haferkorn, von seinem ngen, schweren leiden erlöst. Die versammelten erhoben sich, um s gedächtnis des verstorbenen zu ehren, von ihren sitzen.

Nun erstattete herr dr. Philipp den jahresbericht, wie folgt:

„Der Sächsische neuphilologenverband hat sich im geschäftsjahr 1903/04 nach denselben seiten betätigt wie bisher. Seine hauptaufgabe war die fortführung der jahrelang bestehenden und bewährten einrichtungen. Diese sind

„1. die versendung der sitzungsberichte des Dresdener und des Leipziger vereins,

„2. die zentralstelle für internationalen briefwechsel,

„3. der internationale pensionsnachweis.

„Nach wie vor sind die drei großen vereine zu Dresden, Leipzig und Chemnitz die treibenden kräfte des verbands.

„Was zunächst die Dresdener gesellschaft für neuere philologie betrifft, so ist aus dem vorigen vereinsjahr noch nachzutragen eine außerordentliche sitzung im september 1903, in der der pariser rezitator M. Villemin über *Elle et Lui*, also über das verhältnis zwischen George Sand und Alfred de Musset, sprach. In der ersten sitzung des laufenden vereinsjahres hielt herr dr. Meier einen vortrag über *Hamlet*, der über die ganze frage neues licht verbreitete. Einen nicht minder großen, künstlerischen genuß bot im november M. Rameau vom pariser Odeontheater, der auserlesene proben aus Zolas werken vortrug. Am nächsten vereinsabend feierte unser verehrter gast, M. Bertaux, in hinreißender sprache seinen großen landsmann Victor Hugo als politischen dichter, und herr prof. dr. Schumann verbreitete sich über formale bildung durch sprachunterricht. Die aussprache hierüber mußte der vorgerückten stunde halber auf die nächste sitzung (januar) verschoben werden, die wohl als die lebhafteste des ganzen jahres bezeichnet werden darf. Am 26. stiftungsfest, das den 25. januar gefeiert ward, führte uns ein vortrag des herrn prof. dr. Zschalig nach Capri und Sizilien. Im februar behandelte herr prof. Baron de Locella in einem geistreichen vortrag seinen landsmann Gabriele d'Annunzio. Im april sprach herr dr. Reuschel über volkslied und kunstlied, mit besonderer rücksicht auf das volkslied der französischen Alpen, und in der letzten sitzung, im mai, herr prof. dr. Scheffler über das thema ‚Zur frage der ästhetik im französischen unterricht'.

„Die mitgliederzahl der Dresdener gesellschaft, deren vorstand die fünf herren des verbandsvorstands bilden, beläuft sich z. z. auf 75, darunter acht damen.

„Über den Leipziger verein berichtet herr dr. Plügge: Unter dem vorsitze des herrn gymnasialoberlehrer dr. Leitsmann herrschte im Leipziger verein für neuere philologie während des verflossenen vereinsjahres, wie früher, ein äußerst reges wissenschaftliches leben, das durch die gebotenen vorträge und diskussionen reiche anregung erhielt. In der ersten, im oktober 1903 stattfindenden sitzung hielt herr geh. hofrat prof. dr. Wülker einen interessanten vortrag über Byrons jugendgedichte, mit rücksicht auf sein verhältnis zu Thomas Moore.

In der nächsten sitzung erstattet herr rektor prof. dr. Fritzsche-Borna einen eingehenden bericht über die deutsche philologenversammlung, die anfang oktober 1903 in Halle tagte, über das, was dabei sowohl von der stadt Halle als auch an wissenschaftlichen vorträgen von den teilnehmern geboten worden war. Die dezembersitzung wurde ausgefüllt durch einen vortrag des herrn oberlehrer dr. Seydel über den ersten band der *Revue Bleue* unter ihrer neuen redaktion, die seit januar 1902 von F. Dumoulin übernommen ist und sich durch die große fülle der gebotenen artikel aus den verschiedensten gebieten auszeichnet. Herr prof. dr. Lange besprach in der ersten sitzung des jahres 1904 eingehend Alges lehrmethode und lehrmittel mit besonderer berücksichtigung ihrer neuesten gestaltung. José Maria de Hérédia war das thema, das herr Delbost gelegentlich seines hiesigen aufenthalts in unserer februarsitzung behandelte, indem er seinen betrachtungen besonders dessen vollendetstes werk, die *Trophées*, zugrunde legte. Und schließlich bot herr privatdozent dr. Deutschbein dem verein die ergebnisse seiner untersuchungen über Wikingersagen in England, also die *Horn-*, *Havelok-* und *Bevis*-sage, bzw. auch die *Guy of Warwick*-sage. Ferner wurden in jeder sitzung geschäftliche angelegenheiten, die den verband oder den Leipziger verein betrafen, erledigt. Herr verlagsbuchhändler dr. Seele veranstaltete an jedem abende eine ausstellung neuerschienener bücher. Die sitzungsberichte wurden immer ausführlich im *Leipziger Tageblatt* veröffentlicht. — Am beginn des vereinsjahres sind die herren geh. hofrat dr. Wülker und prof. dr. Knauer wegen ihrer langjährigen verdienste um den verein zu ehrenmitgliedern ernannt worden. Auf dem zu pfingsten in Köln abgehaltenen neuphilologentage war der verein durch herrn dr. Gassmeyer vertreten. Die zahl der mitglieder beläuft sich im mai 1904 auf 55.

„Für die Neuphilologische zentralbibliothek hat sich der vorstand vergeblich bemüht, vom rate der stadt Leipzig und vom kölner neuphilologentag unterstützung zu erlangen. Dagegen wurde sie in dankenswerter weise bereichert durch schenkungen der herren oberlehrer Baumann-Torgau, dr. Mühlan-Glatz und prof. Wülker, sowie durch geldspenden seitens der herren prof. Hartmann, dr. Stolte und zweier herren, die nicht genannt sein wollen.

„Der Chemnitzer verein für neuere philologie hielt in seinem sechsten vereinsjahre 1903/04 fünf sitzungen ab. In der ersten, am 24. november 1903, hielt herr vizekonsul Felkin einen vortrag in englischer sprache über *The Choir Invisible* von James Lane Allen, einen interessanten roman, der in Nordamerika berechtigtes aufsehen erregt hat. Nach dem vortrage rezitirten Mr. und Mrs. Watson amerikanische gedichte meist frei aus dem gedächtnis in tief empfundener und packender weise. In der zweiten sitzung, am 8. dezember 1903, bot herr handelschuloberlehrer Forest einen vortrag in französischer

sprache über Octave Mirbeaus lustspiel *Les affaires sont les affaires*. In der dritten sitzung, am 26. januar 1904, sprach herr handelschuloberlehrer Levison in englischer sprache über Will Carleton, einen bei uns wenig bekannten, aber in seinem vaterlande hochgeachteten amerikanischen schriftsteller. In der vierten sitzung, am 16. februar 1904, boten herr oberlehrer Forest und fräulein Reymond poetische und prosaische proben aus der französischen litteratur. In der fünften sitzung, am 1. märz 1904, hielt die sprachlehrerin Miss Russell einen vortrag über *Rudyard Kipling as Poet, illustrated by readings from his Barrack Room Ballads, The Seven Seas, Departmental Ditties, etc.* Der vorstand des vereins bestand aus den herren prof. dr. Gäbler, oberlehrer dr. Steinbach und oberlehrer dr. Rucktäschel. Die zahl der mitglieder betrug 45. Auf veranstaltung des vereins fand am 5. februar in der aula des realgymnasiums eine rezitation des herrn R. Delbost aus Paris statt, an welche sich eine conférence über die *Chanson française* anschloß. Eine überaus zahlreiche, die räume überfüllende zuhörerschaft aus der stadt und der umgebung lauschte den entzückenden darbietungen des gefeierten rezitators.

„Der von dr. Gaßmeyer (Leipzig-Gohlis, Äußere Hallesche straße 18) geleitete internationale *pensionsnachweis* hat in dem eben verflossenen jahre sich als wirklich segensreiche einrichtung erwiesen, die vielen fachgenossen sowohl, als auch den in der internationalen pensionsnachweisliste inserirenden pensionsinhabern ersprießliche dienste geleistet hat. Es sind im ganzen 151 listen von dem verwalter verlangt worden. Die zahl der jahresabonnenten beläuft sich zur zeit auf 15. Bei gelegenheit der kölner versammlung des deutschen neuphilologenverbandes ist eine große zahl von listen gratis verteilt worden, um die einrichtung des internationalen pensionsnachweises in möglichst weiten kreisen bekannt zu machen. Da die durch den pensionsnachweis empfohlenen pensionen zu zeiten überfüllt sind, so ist es durchaus wünschenswert, daß die zahl der pensionsadressen noch wachsen möchte. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn der verwalter des internationalen pensionsnachweises tatkräftig von den herren fachgenossen unterstützt wird. Vor allen dingen macht sich immer noch der mangel an empfehlenswerten pensionen in der Rheingegend, in der nähe der holländischen grenze, in englischen seebädern und in der provinz von Frankreich empfindlich bemerkbar. Wenn man dem verwalter in den ebengenannten gegenden adressen zur verfügung stellen könnte, so würde er den herren fachgenossen zu großem danke verpflichtet sein.

„Um die hohen satzkosten der liste zu ersparen, ist der verwalter an den vorstand des Sächsischen neuphilologenverbandes mit dem ersuchen getreten, die pensionsliste in dem anhang seiner broschüre *Wie studirt man neuere philologie?* abdrucken zu dürfen. Die verlagsbuchhandlung Roßberg-Leipzig hat sich in dankenswerter weise bereit erklärt, dem internationalen pensionsnachweis nur papier und druck

ir die sonderabzüge der liste zu berechnen. Nur dadurch wird es nöglich, daß der internationale pensionsnachweis nicht wie bisher aus der kasse des Sächsischen neuphilologenverbandes unterstüzt werden muß.

„Diese berichte als ganzes genommen bekunden die erfreuliche tatsache, daß im verbande neben rühriger wissenschaftlicher arbeit auch praktische ziele verfolgt werden, daß er seine mitglieder nach verschiedenen seiten anzuregen und zu fördern sucht. Trotzdem ist die mitgliederzahl gesunken. Sie betrug vor jahresfrist 317. Inzwischen sind verstorben oder sonst ausgeschieden 25 mitglieder, eingetreten 15. Somit ergibt sich als jetziger bestand 307. Es ist aber kein anlaß vorhanden, trüb in die zukunft zu blicken, zumal für das neue geschäftsjahr schon eine reihe anmeldungen neuer mitglieder vorliegen. So glaube ich denn diesen bericht schließen zu dürfen mit einem hoffnungsfreudigen glückauf!"

Nun erteilte der vorsitzende das wort herrn dr. Konrad Meier zu seinem vortrag über Shakespeares *Macbeth*. Die bedeutung des *Macbeth* für die klassenlektüre, so führte der vortragende aus, sei von W. Münch in seiner bekannten programmabhandlung eingehend dargelegt. Es stehe nicht in seiner absicht, das dort gesagte zu wiederholen; noch weniger könne er auf alle wissenschaftlichen fragen eingehen, die sich an *Macbeth* knüpfen. Er müsse sich auf einige punkte beschränken. Zunächst ging der vortragende ein auf das wesen und die bedeutung der übernatürlichen mächte. Er zeigte, daß diese lediglich dekorative und symbolische bedeutung haben, dekorative, insofern durch sie Jakob I. von England und seiner vorliebe für dämonologie gehuldigt wird, symbolische insofern, als in den *weird sisters* die wirkende ursache für die im menschen aufkeimenden bösen gedanken und neigungen zu erblicken ist. Der einfluß auf die psychologische entwickelung des helden ist gering; das wies der vortragende dadurch nach, daß der plan zum mord bereits vor erscheinen der hexen von Macbeth und seiner frau beraten worden ist, und daß Macbeth lediglich durch den stärkeren willen der lady zur tat getrieben wird. Er wies darauf nach, warum der held in versuchung kommen mußte, Duncan zu morden, weil er nämlich der thronfolger war, wenn Duncan starb, ohne einen volljährigen prinzen zu hinterlassen; die absicht Duncans, seinen sohn zum Prince of Cumberland zu ernennen, schien die möglichkeit, auf rechtmäßige weise könig zu werden, zu vernichten und trieb ihn zu raschem handeln. Schließlich wurde untersucht, warum der von Macbeth plump angelegte anschlag gelang. Die gründe hierfür sind Duncans vertrauensseligkeit und unfähigkeit, die absichten anderer zu durchschauen. Es wurde nun gezeigt, daß *the art to read the mind's construction in the face* gewissermaßen das didaktische leitmotiv in *Macbeth* ist. Der vortragende entwarf zum schluß eine flüchtige parallele mit *König Ödipus* von

Sophokles und endete mit einem hinweis auf die bedeutsamkeit der Shakespearelektüre.

Der vortrag wurde durch reichen beifall ausgezeichnet.[1]

Es folgte der bericht über den XI. neuphilologentag in Köln 1904 durch herrn dr. Reum:

„Hochgeehrte herren! Ich kann meinen bericht nicht besser beginnen als mit dem ausdruck des aufrichtigsten dankes für den mir abermals übertragenen, ehrenvollen auftrag, den Sächsischen neuphilologenverband bei den diesjährigen beratungen zu vertreten; denn abermals kehre ich vollbefriedigt, ja beglückt zurück, den versammlungen von männern beigewohnt zu haben, deren große mehrzahl mir den eindruck wissenschaftlichen ernstes, praktischer tüchtigkeit, begeisterung für jugend und jugenderziehung und stolzer vaterlandsliebe gemacht haben.

„Die tagung zerfiel in wissenschaftliche und geschäftliche sitzungen, deren erstere eine so reichbesetzte tafel geistiger genüsse aufwies, daß ich es mir versagen muß, Ihnen darüber eingehend zu berichten. Jeder, der sich für unser vereinsleben interessirt, wird nicht auf meine worte gewartet, sondern längst die zeitungen studirt haben, die das hauptsächliche in wohlabgerundeter form darbieten. Und doch fühle ich, daß ich Ihnen einen bericht irgend welcher art schuldig bin, denn es ist nicht genug, daß Ihre meinung und Ihre wünsche nötigenfalls in der großen versammlung laut werden; ebenso wichtig ist es, daß die dort gesprochenen worte auch hier weiterklingen und sich die stimmung fortpflanze, die uns alle dort beherrscht hat, denn sie ist vor allem trägerin des uns alle stärkenden und im kampfe wider die nadelstiche des alltagslebens stählenden einheitsgedankens. Ich werde darum versuchen, einige beobachtungen und eindrücke zu schildern, die man dem zeitungsblatt nicht anvertrauen kann oder mag, und die Ihnen ergänzend übermitteln mögen, was für stimmungen im lebendigen austausch der meinungen zu worte kamen, oder welche gefühle beim aufmerksamen zuhörer geweckt wurden. Wenn ich von den sich uns nacheinander aufdrängenden stimmungen berichten soll, so darf ich des hochgefühls nicht vergessen, das uns alle beschlich, als wir nach herrlicher Rheinfahrt bei köstlichstem sonnenschein vom dampfer an den fast zahllosen burgen und rebenhügeln, am Niederwald- und koblenzer pompösen kaiser Wilhelm-denkmal, am herrlichen Bonn, wo einst Friedrich Diez, Arndt und Simrock gelehrt und Beethovens genius zuerst die adlerschwingen geregt, vorübergetragen, „das große, heilige Köln“ betraten, dessen dom wie eine erstarrte symphonie in den äther aufragt; so rhythmisch gegliedert, so harmonisch durchempfunden, so erhebend und verklärend wirkt sein anblick täglich mit ungeschwächter kraft.

[1] Der vortrag wird in den *N. Spr.* abgedruckt werden.

„Auch des gefühls der bewunderung muß ich gedenken, das sich em fremden mitteilt, wenn er Kölns bauten sieht und den rührigen, eißigen kölner menschenschlag sieht, der die regsamkeit der hafenewohner, die vornehme ruhe des großindustriellen und den sinn für ünste und feineren lebensgenuß des großstädters in sich vereinigt; s ist nicht zufällig, daß sich *dort* eine neue handelshochschule aufgetan hat, denn nirgend in Deutschland kann sich die wichtigkeit des handels deutlicher und der wert höherer bildung, besonders dem ausland gegenüber, unentbehrlicher zeigen, als an einer solchen stätte. Anfänglich standen daher auch die verhandlungen merklich unter lem zeichen der handelsakademie; nicht nur äußerlich, sondern auch nnerlich. Wir hatten die vorversammlung in der handelsschule, alle auptversammlungen im Gürzenich, jenem von der stadt Köln einem lten rittergeschlecht, derer von Gürzenich, abgekauften stattlichen ebäude, in dessen unteren räumen die börse abgehalten wird. Der berpräsident exzellenz Nasse bekundete in seiner begrüßungsrede sein anz besonderes interesse an einer zeitgemäßen pflege der neueren prachen, da er in seiner provinz allein 20 realgymnasien, 10 oberealschulen und 21 realschulen zählte. Reg.-rat Dunker sprach im uftrage des handelsministers über die forderungen, die das moderne erkehrsleben an die schulen stelle. Er schlug für die studirenden ler neueren sprachen eine verbindung von sprach- und eingehenden ulturstudien vor. (Er bediente sich einer für uns sachsen ganz erstaunlich kühnen sprache. Er sagte z. b.: Wir bedürfen der führenden nitarbeit der herren philologen. Die alten methoden sind von einer jämmerlichkeit, die man erst empfindet, wenn man in ein anderes land kommt. Die zeit des banausentums ist vorüber. Der grammatikalische unterricht ist zum teil vorzüglich, aber in der übertreibung furchtbar. Man kombinire englisch mit der geschichte der ags. rasse! Man treibe moderne kolonialpolitik! Bisher klingen aus Ihrem programm heraus erst einige töne, die in diese akkorde passen!)

„Auch der herr oberbürgermeister Becker hob hervor, daß die alte handelsstadt mit der neugegründeten handelshochschule für unsere agung der rechte platz sei, an der bis jetzt *acht* moderne sprachen elehrt würden.

„Sodann nahm der vertretende studiendirektor der handelshochchule, prof. dr. Eckert, das wort und hob abermals vom standpunkte einer anstalt die wichtige rolle moderner sprachwissenschaft hervor.

„Wer, wie ich, den breslauer tag besucht hatte, an dem man nfänglich die hintansetzung gelehrter philologischer studien offen klagt und uns schulmännern zum vorwurf gemacht hatte, und an m man den vorsitz in herrn prof. Schröers hände wie ein palladium legt hatte, das mit der scharfen klinge strengster wissenschaftlichkeit rteidigt und zu neuen siegen geführt werden müsse, der konnte sich gesichts so scharfer betonung praktischer schulung eines lächelns

nicht erwehren, denn die ganze haltung der regirungsvertreter zeigte doch deutlich, welche mächtigkeit der strom neuer überzeugungen angenommen, und welche lebendige kraft er dem weltfernen, umkehr predigenden professor entgegensetzt.

„Der erste vortrag über *bühnen- und schuldeutsch* berührte gewiß einen wunden punkt, der aber im kreise von männern, die ihre hauptkraft den modernen fremden sprachen widmen, keine gießbäche von beredsamkeit entfesselte und ziemlich ruhig, wenn auch beifällig aufgenommen wurde.

„Die stimmung kam ganz anders ins gären, als oberschulrat Waag aus Karlsruhe seine ansichten über das übersetzen aus der fremdsprache entwickelte. Er trug sie in ruhiger, sehr gewinnender weise vor und erntete großen beifall, obwohl einige sätze die vertreter der reform zum kampfe herauszufordern schienen. Diese lauteten beispielsweise: ‚In mittel- und oberklassen darf nicht aufs übersetzen verzichtet werden.' ‚Die neusprachlichen schulen sind ohne die übersetzungen keine bildungs-, sondern nur fachschulen.' ‚Nur durch die übersetzung kann dem sprachunterricht der nötige tiefgang gewahrt bleiben.' ‚Der fremdsprachliche unterricht muß den schüler auch im deutschen fördern.' ‚Man verbinde im studium stets deutsch und englisch oder deutsch und französisch; es ist nötig, daß die neusprachler zugleich germanisten sind.'

„Gern wären die anhänger der reform gleich in die debatte eingetreten. Allein es war für diesen tag die bestimmung getroffen, man solle erst alle vorträge anhören und dann erst zur debatte schreiten. So schenkte man denn dem neuen redner aufmerksamkeit, der mit ungewöhnlichem geschick und großer klarheit an der hand der prüfungsordnungen von 1810, 1831, 1838, 1866, 1887, 1898 nachwies, wie die an den neuphilologen gestellten forderungen immer gewachsen seien, und daß die hie und da herrschende mutlosigkeit den als natürlich und berechtigt anerkannten forderungen des neueren unterrichts gegenüber schwinden müßte, wenn die regirung fernerhin gestattete, nur *eine fremde* sprache zu studiren und in der wahl der übrigen fächer volle freiheit lasse. Weder eine verminderung der pflichtstundenzahl, noch die herabsetzung des lehrzieles seien anzustreben, sondern noch größere arbeitsteilung. Lebhafter beifall bewies, daß fast alle beipflichteten. Die angelegenheit, welche die herren prof. Viëtor und dir. Dörr vortrugen, betrafen den studienplan der studirenden, eine frage, die den neuen neuphilologentag beschäftigen wird und somit nur wie ein vorläufiger wink aufgenommen werden konnte. Jetzt erst loderte die kampfeslust auf; die debatte begann. Die herren prof. Wendt, dir. Dörr, prof. Klinghardt brachen lanzen zu ehren der fremdsprachlichen erklärung, provinzschulrat Abeck bekennt sich als begeisterten reformer, stützt aber Waags ansicht. Endlich erhebt sich geheimrat Münch, der auch hier wieder das rechte wort zur rechten stunde findet.

fern von aller parteiwut, frei von jeder pedanterie plädirt er für die freiheit des lehrers. Wie jeder schriftsteller, so bedinge jede lehrerindividualität eine andere behandlung. Man könne weder sagen, daß die fremdsprachliche interpretation unter allen umständen zu empfehlen sei, aber noch weniger, daß die übersetzung allein zum heile führe. Der lehrer der oberklassen müsse volle freiheit in der wahl zwischen interpretation und übersetzen haben, weder das eine noch das andere vernachlässigen und sich mit feinem takt in jedem einzelnen falle für eins von beiden entscheiden.

„So waren die gemüter nicht nur beruhigt, sondern zugleich erhoben, und es zeigte sich an diesem tage, ganz vornehmlich nach dem Walterschen vortrage, daß sich reformer und nichtreformer in der tat gar nicht mehr so fern stehen, wie es früher den anschein hatte.

„Rückläufige strömungen traten in der tat nirgends zu tage, und der verteidiger der übersetzung, oberschulrat Waag, hob mehrmals hervor, daß er sich ausdrücklich im übrigen zu den eisernen forderungen der reform bekenne: aufnahme der fremden sprache durchs ohr, treue erfassung der fremden laute, andauernde übung im sprechen, aneignung des fremden wortschatzes usw.

„So schaute man denn mit befriedigung auf diese erste tagung zurück, die mit der aussicht auf den ausgleich der gegensätze und der künftigen erleichterung im amte schloß und allen für die noch harrenden geduldproben größere bereitwilligkeit und freudigkeit gab.

„Aus der fülle der übrigen vorträge möchte ich nur noch diejenigen hervorheben, bei denen man ein stärkeres übergehen eines geistigen fluidums spürte, da sie allgemein fesselndes behandelten.

„In gewissem sinne aufregend sprach der genter professor dr. Hoffmann, der als belgier französisch und deutsch gleich gut beherrschte. Mit großer lebhaftigkeit erörterte er die frage, zu welchem höheren zwecke man die modernen fremden sprachen lernte. Abgesehen von der nützlichkeit, müßten sie doch noch gewisse bildungswerte darstellen. Er wies die landläufigen gründe zurück, daß wir durch die sprache den geist schulten und logisch denken lernten: denn, sagte er, die griechen hätten bewiesen, daß man die höchste bildung erreichen könnte ohne das studium fremder sprachen. Auch den grund wies er zurück, daß das sprachstudium zur kenntnis der zivilisation eines fremden volkes führte: denn diese kenntnisse entsprängen nicht aus dem sprachstudium, müßten vielmehr neben diesem gesondert vermittelt werden. Dies könnte aber ebensogut in der muttersprache geschehen, geschähe auch meist in der muttersprache.

„Bisher schien es, als wollte er über dem studium der fremden sprachen den stab brechen, und schon rüstete mancher im stillen zu einem geharnischten angriff. Aber siehe, da lenkte der redner soeben mit rhetorischem geschick selbst ins gebiet des positiven ein und führte nun prächtig aus, daß die sprache allein uns in die neue vor-

stellungs- und gefühlswelt eines anderen volkes versetzen, uns mit dem fremden volke empfinden lehren könne und uns eine erweiterte und vertiefte vorstellung einer neuen, in sich abgeschlossenen, uns verwandten und doch in tausend zügen verschiedenen kultur übermitteln könnte; so wurde seine rede ein preislied auf unser studium, das er als ebenso unvergleichlich als für die bildung unentbehrlich hinstellte. Von dem anfangs verspürten unbehagen befreit, jubelte am schlusse alles dem feurigen lobredner des neuhumanismus zu und begrüßte ihn mit stürmischem beifallklatschen.

„Der zweite vortrag, den ich noch als allgemein interessirend bezeichnen muß, wirkte schon dadurch spannend auf die versammlung, daß er von einer dame gehalten wurde, eine neuerung, die anfangs vielleicht nicht alle herren billigten. Nach dem vortrag herrschte jedoch die allgemeinste befriedigung, denn die rednerin, frau Gothein aus Bonn, erwies sich als eine höchst gewandte und feinsinnige sprecherin, die es verstand, für das bescheidene, vergessen am wege stehende blümlein: englische gartenkunst, lebhaftes interesse zu wecken. Sie ließ vor uns den englischen garten aus dem alten, in hohe mauern eingeschlossenen klostergarten entstehen, schilderte die einflüsse der renaissance, den aus Italien stammenden terrassenbau, die verwendung der wasserkunst, die einwirkung Chinas, die sich in der vorliebe für architektonische staffage zeigt, und endlich das schwinden der mauern und die nachahmung der nordischen landschaft, die heide und die künstliche wildnis. Sie wies Bacons, Addisons, Popes, Thomsons anteil an der entwickelung dieser dem engländer so lieb, ja unentbehrlich gewordenen zierde seines heimes nach und führte maler wie Kent und Hogarth und kunsthistoriker wie Walpole und Cowper an, die in essays oder durch ihr beispiel in diese entwickelung führend eingriffen. Ein hinweis auf Goethes sinn für gartenkunst, wie er sich vornehmlich in den *Wahlverwandtschaften* zeigt, schloß den prachtvollen vortrag, der ebenso durch die anmutigen bilder, die er fortwährend wachrief, wie durch die überall herrschende gedankenfrische ungemein anregend wirkte. Der stürmisch gespendete beifall bewies, mit wieviel dank das immer grüne reis der kunst im kranze ruhig sachlicher wissenschaftlichkeit allseitig willkommen geheißen wurde.

„Der letzte redner, der die ganze zuhörerschaft mächtig bewegte und zu den alten freunden, bewunderern und anhängern wieder viele neue gewann, war direktor Walter aus Frankfurt. Er wurde, was keinem anderen widerfuhr, gleich bei seinem auftreten mit langem, stürmischem händeklatschen begrüßt. Wenn man allein aus diesem umstand einen schluß ziehen wollte, so könnte es doch nur der sein, daß sich alle anwesenden (wahrscheinlich mit nur verschwindender minderheit) entweder zu der von ihm so warm vertretenen methode bekennen, oder daß sie ihn als sieger in dem langjährigen methodenstreite feiern wollten, oder daß sie sich überhaupt dessen freuten, daß

r wieder einmal auf dem plane erschien. Sei dem, wie es wolle, er egte seine grundsätze über den gebrauch der fremdsprache bei der ektüre wieder in so überzeugender und durch ehrliche natürlichkeit gewinnender weise dar, daß sich am schluß nicht eigentlich eine debatte anknüpfte, sondern eine versöhnungsfeier zwischen den anhängern der alten und neuen methode, unter den augen und der ägide Münchs, der diesem augenblicke mit sichtbarer freude beiwohnte.

„Zwar folgte eine sehr lange aussprache, zwar hob prof. Wendt in der ihm eigenen energischen weise hervor, daß er es genau so mache wie sein freund Walter, oder vielmehr ganz anders, d. h. daß er im selben geiste unterrichte, in den mitteln aber die größte mannigfaltigkeit herrschen lasse und im einzelnen hie und da von Walter abweiche, und daß, wie von anbeginn an in seinen thesen gestanden habe, von zeit zu zeit schriftliche musterübersetzungen schwieriger abschnitte gefordert würden. Dieser umstand führte zu einer erfreulichen einigung mit herrn oberschulrat Waag, der sich durch die aufrechterhaltung dieser forderung für vollständig befriedigt erklärte. Herr geheimrat Münch äußerte seine freude darüber, daß sich die pole soweit genähert haben, trat kräftig für die individuelle freiheit des unterrichtenden ein und riet, fortan nur noch auf die steigerung der tüchtigkeit der lehrerschaft bedacht zu sein und immer wieder der regirung vorzutragen, was alles noch geschehen müsse, sollten an allen universitäten und bei allen schulverwaltungen vollbefriedigende zustände herrschen.

„Mehr aber, hochgeehrte herren, als diese einigung, die im grunde doch nur persönlich aufgefaßt werden kann und nichts zwingendes für andere hat, verspreche ich mir von einem büchlein, das herrn direktor Walter vom verfasser überreicht wurde, von einem schüler des großen psychologen Wundt herrührt und, wie herr direktor Walter mitteilte, von herrn prof. Wundt mit heller freude begrüßt worden ist; es heißt: *Der psychologische zusammenhang in der didaktik des neusprachlichen reformunterrichts* von dr. Bruno Eggert; verlag von Reuter & Reichard in Berlin. Dies büchlein (im preise von m. 1,80) stellt sich die aufgabe, auf grund *psychologischer erfahrung* darzulegen, welcher *zusammenhang zwischen den zielen des unterrichts und seinen methodischen mitteln besteht.* Als psychologische erfahrung betrachtet es die ergebnisse der physiologischen psychologie, die vorzugsweise Wundt und seine schule auf dem wege des experiments und der psychiatrischen beobachtung gefunden haben.

„Mir erscheint dies büchlein wie ein in dem mutterboden deutscher wissenschaft errichteter eckstein, an dem alle persönlichen, subjektiven meinungen und ansichten zerschellen müssen, wenn sie der psychologischen wahrheit widerstreiten. Mag er zum male des friedens werden zwischen den neuphilologen jeder richtung und zum zeichen

eines ehrlichen, aber überwundenen kampfes um eine große und heilige sache: die kunst, lebende sprachen ebenso naturgemäß als geistbildend zu lehren.

„Und nun noch einen kurzen blick auf die ergebnisse der kölner tagung. In der letzten geschäftlichen sitzung wurde folgendes beschlossen:

„1. An die regirungen aller bundesstaaten ergeht aufs neue die bitte, an allen universitäten für fremdsprachliche lektoren und für soviel mittel zu sorgen, daß alle neuphilologen etwa aller fünf jahre einen erneuten, längeren aufenthalt im auslande nehmen können.

„2. Ferner werden die regirungen ersucht, beim staatsexamen nur noch *eine* fremde sprache zu verlangen und dem kandidaten betreffs der übrigen fächer volle freiheit zu lassen.

„3. Auf anregung des herrn prof. Potel aus Paris wird ein internationaler verband der philologen aller kulturstaaten gebildet zu gegenseitiger hilfe und anregung. Jeder staat wählt zunächst zwei vorstandsmitglieder.

„4. Der hildesheimer antrag zugunsten der aufnahme von damen in den deutschen neuphilologenverband wird ohne debatte angenommen.

„5. Der bayerische antrag, nach dem ein verein oder verband für jedes ganze oder angefangene fünfzig seiner mitglieder je eine stimme im ausschuß haben soll, wird angenommen.

„Aus diesem grunde müssen wir schon heute durch revision unseres § 2 klarheit in der zählung unserer mitglieder (ehrenmitglieder und korrespondirende eingeschlossen) zu bringen suchen.

„6. Endlich wurde der verbandsbeitrag wieder auf 1 m. herabgesetzt und

„7. Als nächster vorort wird München gewählt.

„So schloß denn die diesjährige tagung in hohem maße befriedigend ab und wird nicht nur bei allen teilnehmern die freundlichsten eindrücke hinterlassen, sondern auch weit über deren zahl hinaus zum weiterblühen unserer wissenschaft und zum wohlbefinden aller ihrer jünger beitragen. Sie eröffnet in dreifacher beziehung freundliche perspektiven: 1. Klärung und einigung im methodenstreit wenigstens für alle diejenigen, denen die sache über der person, die wohlfahrt der uns anvertrauten jugend über persönlichen meinungen und neigungen steht. 2. Die gewisse zuversicht, daß uns angesichts unseres fortdauernden bemühens, uns wissenschaftlich und praktisch weiter und weiter zu bilden und uns für die zum teil von uns selbst höher gesteckten ziele tüchtiger zu machen, das interesse und die wohlwollende fürsorge unserer regirungen erhalten bleiben wird; und endlich 3. die anknüpfung freundnachbarlicher beziehungen zu den neuphilologen der übrigen kulturstaaten, die uns durch ihre vertreter ihre glückwünsche in herzlichen worten darbrachten und uns die bitte vortrugen, die neuphilologische bewegung in ihrem jeweiligen vaterlande durch an-

gliederung an den deutschen verband kräftigen und über die politischen grenzen hinweg uns die freundeshand reichen zu dürfen.

„Wird es auch eine weile dauern, ehe dieser *internationale verband* greifbare gestalt angenommen und seine wirksamkeit beginnt; schwebt wohl auch allen die aufgabe, die sich dieser verband zu lösen vornimmt, noch ziemlich undeutlich vor; so bedeutet der in Köln erreichte zusammenschluß doch den grundstein zu einem gebäude, das einem idealen friedenswerke geweiht sein soll, und zeugt beredt für den fördernden einfluß des studiums der neueren philologie auf die gegenseitige wertschätzung und friedliche annäherung der modernen kulturvölker."

Hieran schloß sich die erläuterung der ausstellungen, die die prof. dr. Scheffler und Gündel zur französischen und englischen litteratur- und kulturgeschichte veranstaltet hatten. Prof. Gündels ausstellung war besonders dadurch bemerkenswert, daß er seine schüler zur mitarbeit auf dem gebiete bildlicher anschauung veranlaßt hatte.

Beifällig aufgenommen wurde auch der von herrn direktor Röber-Siebenlehn bei Nossen vorgeführte „*conjugateur*", der von herrn dr. Reum als sehr praktisch bezeichnet werden konnte.

Die vorgeschlagenen statutenänderungen wurden hierauf nach kurzer beratung angenommen. Ebenfalls einstimmig angenommen wurde der antrag prof. Schefflers, der vorstand des Sächsischen neuphilologenverbandes solle beantragen, daß der nächste Deutsche neuphilologentag die errichtung eines denkmals für Friedrich Diez in Bonn in die wege leite.

Nachdem dr. Reum die verhandlungen mit worten herzlichen dankes geschlossen hatte, begab man sich in das Kaufhaus, wo das festmahl unter teilnahme mehrerer ehrengäste und der weiteren verbandsmitglieder stattfand und in schönster weise verlief. Den trinkspruch auf den landesherrn brachte herr dr. Reum aus, herr dr. Meier pries die alte, gastfreundliche bergstadt Freiberg; rektor Pachaly feierte das königliche ministerium des kultus. In längerer aussprache erging sich bürgermeister Blüher über die wichtigkeit der neueren sprachen für die heutige kulturwelt und brachte sein hoch auf den Sächsischen neuphilologenverband aus. Prof. Scheffler gedachte der verdienste des oberbürgermeisters von Dresden, geh. finanzrats Beutler, um die neueren sprachen unter hinweis darauf, daß er einst bürgermeister von Freiberg war; mit rauschendem beifall wurden die trinksprüche auf den gründer des verbandes, prof. dr. Hartmann, und auf den von allen neuphilologen hochverehrten geh.-rat prof. dr. Münch aufgenommen. Noch mancher trinkspruch, auch in französischer und englischer sprache, folgte. — Die städtische verwaltung hatte die uralte „kastenstube" im Kaufhaus für die teilnehmer geöffnet, und hier verbrachten sie ein fröhliches kaffeestündchen. Bei einem sich daranschließenden spazirgange erfreuten die prächtigen denkmäler und anlagen der stadt,

besonders der ehrwürdige dom und der herrliche Albertpark. Mit reichen erinnerungen schieden die teilnehmer, und die anregungen, die sie an beiden tagen empfingen, werden gewiß fortwirken zum wohle der ihnen anvertrauten jugend.

Dresden. Dr. Bruno Aszmann.

DER ERSTE ENGLISCHE FORTBILDUNGSKURSUS FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN IN FRANKFURT A. M. (17.—29. oktober 1904).

Den beiden bisher an der Akademie für sozial- und handelswissenschaften zu Frankfurt a. M. abgehaltenen französischen fortbildungskursen hat sich in diesem jahre auch ein englischer angereiht.

Die begrüßung der teilnehmer fand am abend des 16. oktober im Börsenrestaurant statt. Es hatten sich aus den verschiedenen provinzen Preußens 18 teilnehmer eingefunden, nur Ostpreußen, Posen und Schleswig-Holstein fehlten.

Am montag, 17. oktober, wurde der kursus im akademiegebäude durch ansprachen des oberpräsidenten v. Windheim, exzellenz, des oberbürgermeisters Adickes, des derzeitigen rektors der akademie, Burchard, und des leiters des kursus, prof. Curtis, eröffnet.

Prof. Curtis zur seite standen drei landsleute, Chesterton, Cliffe und Gill; außerdem war direktor Dörrs mitwirkung gewonnen. Der stundenplan war so eingerichtet, daß die vormittage mit je vier stunden und drei nachmittage der woche mit je zwei stunden besetzt waren. Vortrags- wie unterhaltungssprache war in allen stunden englisch.

Prof. Curtis sprach über ausgewählte kapitel der phonetik und grammatik mit wesentlicher berücksichtigung des praktischen. Aus seinen fesselnden ausführungen sei folgendes mitgeteilt. Die frage nach dem *standard English* wurde dahin beantwortet, daß die aussprache des gebildeten londoners und südengländers als mustergültig anzusehen sei. Es sei streng zu unterscheiden zwischen gesprochener und geschriebener sprache. Vieles, was in der umgangssprache üblich sei, werde von der schriftsprache vermieden und umgekehrt. Besonders zu beachten sei die neigung des englischen zum binden. Daraus erklärten sich falsche bildungen der kindersprache, wie z. b. *two napples* in angleichung an das oft gehörte *an apple*. Einen solchen irrtum habe das ganze volk begangen in *newt* und *nickname*. Während hier die gesprochene auf die geschriebene sprache eingewirkt habe, zeige sich umgekehrt vielfach in neuerer zeit die neigung, das schriftbild die aussprache beeinflussen zu lassen, z. b. in wörtern wie *which* u. a., wo allmählich auch in der südenglischen aussprache der *hw*-laut vordringe, ebenso wenn *w* in *backward* gesprochen und die früher übliche aussprache mit unterdrückung des *w* für vulgär gehalten werde.

Das dem deutschen so unbequeme *th* mache gelegentlich auch dem engländer schwierigkeiten, besonders in verbindung mit *s*, wie in *clothes*, *baths*, wo vielfach nur *s* gesprochen werde; so sei *bliss* aus ae. *blīþs* entstanden.

Die grammatischen besprechungen erstreckten sich im wesentlichen auf den gebrauch der zeiten. Gut gewählte beispiele, die hier und da vielleicht noch hätten vermehrt werden können, trugen sehr zum verständnis mancher schwierigkeiten und feinerer unterschiede bei.

Eine stunde widmete prof. Curtis der besprechung englischer chulrealien, die durch eine fülle von programmen und druckschriften unterstützt wurde; auch eine anzahl von anschauungsbildern englischer ierkunft waren ausgestellt.

Geistvoll und anregend waren die vorlesungen Chestertons über ieuere englische litteratur, in denen er nach einer allgemeinen berachtung des längeren bei Browning, Tennyson, Swinburne, Morris und Kipling verweilte, aus denen er proben in einer besonderen stunde vortrug. Eine andere stunde war dem gedicht *Popularity* und den *Cavalier Tunes* von Browning gewidmet, dessen sprache, wie Chesterton ausführte, selbst engländer fremdartig anmute, der aber hier einen interpreten gefunden hatte, der vermöge seiner eingehenden beschäftigung mit dem dichter (vgl. Chesterton, *Robert Browning* in Macmillans *English Men of Letters*) ihn seinen zuhörern nahe zu bringen verstand. In seiner ansprechenden plauderei *Life of a Fleet Street Journalist* gab er selbsterlebtes.

Ausgewählte stücke aus Lloyd, *Northern English* und Sweet, *Elementarbuch* und eine anzahl von gedichten wurden von Gill in vorzüglicher weise zu gehör gebracht; seine wiedergabe von *Macbeth* V, 1 war geradezu meisterhaft. In zwei stunden erzählte er selbsterlebnisse aus der Public school und East London.

Direktor Dörr führte in seiner lehrmittelausstellung einen erstaunlichen vorrat von litteratur vor. Die von ihm geleitete besprechung, an der sich auch direktor Walter u. a. beteiligten, brachte manches interessante. Leider war der überblick erschwert durch das verspätete eintreffen eines großen teils der bücher, das eine sorgfältige gruppirung bei der kürze der zeit unmöglich gemacht hatte. Bemerkt wurde, daß die engländer und besonders auch die amerikaner sich auf diesem gebiete zu rühren anfangen. Sodann wurde noch eine äußerst anregende lehrprobe von direktor Dörr gegeben, der Child Harolds *Good Night* von Byron zugrunde gelegt war.

Jeden tag von $11^1/_2$—1 fanden übungen im *circle* statt, geleitet von prof. Curtis, Chesterton, Cliffe und Gill. Vier bis fünf teilnehmer bildeten einen zirkel. Infolge des glücklichen gedankens, alle drei tage einen wechsel in der leitung eintreten zu lassen, war den teilnehmern die angenehme gelegenheit gegeben, alle vier herren im kleineren kreise und bei näherem gedankenaustausch kennen zu lernen und ihr ohr durch diesen wechsel mehr, als es sonst möglich gewesen

wäre, zu bilden. Als hülfsmittel wurden benutzt Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen englisch*, 3. auflage, Lloyd, *Northern English*, H. G. Wells, *Mankind in the Making* (Tauchnitz) und verschiedene nummern der wochenausgabe der *Times*. Lesen, besprechungen des gelesenen, kurze vorträge und unterhaltung über phonetische, grammatische und allgemeine fragen wechselten miteinander ab und gestalteten diese sitzungen zu sehr genußreichen.

Zwei nachmittage waren angesetzt, um dem unterricht an der Musterschule in OII und UI und an der Klinger-oberrealschule in UIII und OI beizuwohnen. Sicherlich hätte mancher gewünscht, eingehender die frankfurter höheren schulen und besonders die reformmethode kennen zu lernen. Leider stellten sich dem mancherlei schwierigkeiten in den weg; vor allem die, daß hierzu nur die zeit morgens von 8—9 und einige nachmittagsstunden zur verfügung standen.

Wie schon bei den früheren kursen war auch diesmal in zuvorkommender weise zu einigen sehenswürdigkeiten freier zutritt gewährt; auch die räume des Bürgervereins waren den teilnehmern des kursus gastlich geöffnet. Im Palmengarten, Zoologischen garten, Schauspielhaus und in der Oper wurden halbe preise gewährt; auch gelangten stücke von Shakespeare zur aufführung.

Am 22. oktober fand ein ausflug nach der Saalburg statt, der, wenn auch wenig vom wetter begünstigt, doch viel des interessanten bot. Bei dieser gelegenheit, an der gemeinsamen mittagstafel im Börsenrestaurant, sowie den dort abends dreimal wöchentlich stattfindenden geselligen zusammenkünften widmeten sich prof. Curtis und seine landsleute den teilnehmern in liebenswürdigster weise und trugen in den abendsitzungen wesentlich zur belebung der unterhaltung und erhöhung der fröhlichkeit bei.

Am letzten abend vereinte ein gemeinsames abschiedsessen leiter und teilnehmer.

Der letzte tag schloß mit einer besprechung, die mit einem kurzen rückblick durch prof. Curtis und direktor Dörr begann, und an die sich eine erörterung verschiedener wünsche und vorschläge aus der versammlung anschloß.

Damit waren die arbeitsreichen, aber schönen tage in Frankfurt zu ende, die wohl allen teilnehmern in angenehmer und dankbarer erinnerung bleiben werden.

Mögen diesem ersten so wohlgelungenen englischen kursus an der akademie zu Frankfurt noch viele andere folgen!

Dortmund. Richard Hengst.

BESPRECHUNGEN.

h. CHABOT, *La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne.* Paris, Librairie Colin. 1903. 119 s. 2 fr.

In einer größeren arbeit über das französische gymnasial- und ealschulwesen unter der dritten republik, die ich im I. und II. bande er deutschen *Zeitschrift für ausländisches unterrichtswesen* veröffent-cht habe, schrieb ich (II, 145), nachdem ich eine reihe bilder vor-eführt hatte, die ich während monatelangen hospitirens geschaut hatte, ınd die planvolles verfahren vermissen ließen: „Es genügt zu konstatiren, laß die pädagogische ausbildung der lehrer für ihren beruf — und lies ist nach meiner ansicht der schwerste schaden im französischen ıöheren schulwesen — ungenügend ist. Es ist dies um so mehr zu edauern, als das lehrpersonal besonders der pariser schulen durch iefes und umfassendes wissen, sowie glänzende vortragsgabe sich aus-eichnet und an selbstloser hingabe an den beruf, sowie an gutem villen und redlichem streben, treffliches zu leisten, dem keines andes nachsteht."

Indessen war an eine änderung nicht zu denken, solange Marion, ler damalige vertreter der pädagogik an der pariser universität, auf lem standpunkte beharrte, den er 1890 (*Revue internationale* XX, 458) um ausdruck gebracht hatte: *Pas un instant, Messieurs, nous n'avons ongé à vous mettre à cet austère régime* (wie in Deutschland). *Il ne araît pas nécessaire chez nous, et il risquerait de tuer ce qui vaut mieux ue tout, la belle humeur et la flamme . . . A des esprits fins et très avisés, ui ont encore fraîche leur expérience d'écoliers, s'ils n'y joignent déjà une xpérience de maîtres, il ne faut pas tant de temps pour faire remarquer e petit nombre de vérités essentielles qui dominent les questions de discipline t de méthodes. Insister plus que de raison sur ce qu'ils entendent à demi-not, ce serait les fatiguer inutilement, ce qui est pis, s'exposer à tomber lans un formalisme minutieux, mortel à la spontanéité et à l'entrain, ces randes vertus de l'éducateur.*

In den letzten jahren hat sich jedoch die überzeugung bahn ebrochen, daß eine praktische ausbildung des höheren lehrerstandes

notwendig ist, und männer wie Dugard, Dumesnil, Langlois u. a. haben zur beurteilung der frage reiches material beigebracht. Zu ihren schriften kommt jetzt das sorgfältige, reichhaltige und interessant geschriebene buch von Chabot, der professor der pädagogik an der universität Lyon ist. Im auftrage seiner behörde hat er die seminarien besucht, die verbunden sind mit dem Dorotheenstädtischen realgymnasium und dem Königstädtischen realgymnasium zu Berlin, dem gymnasium zu Steglitz, der Klingeroberrealschule zu Frankfurt a. M., dem gymnasium zu Göttingen und den Franckeschen stiftungen zu Halle; ferner das gymnasialseminar zu Jena, das neusprachliche zu Leipzig, das seminar zu Karlsruhe, das an das Wilhelmsgymnasium in München und an das alte gymnasium zu Regensburg angegliederte. Die hessischen seminare, von denen das zu Gießen neben dem hallenser seinerzeit vorbildlich für die 1890 errichteten preußischen gymnasialseminare gewesen ist, sind dem verfasser unbekannt geblieben. Von den persönlichkeiten, die an der spitze jener anstalten stehen, von der arbeit, die geleistet wird, von der art und weise, wie die einführung erfolgt, und von dem tone, der z. b. in den preußischen gegenüber den bayerischen seminarien herrscht, erzählt er anschaulich und mit gesundem urteil. So sind diese momentphotographien nicht nur für seine landsleute, sondern auch für uns in höchstem grade lehrreich, und jeder, mag er schon als einführender lehrer an seminarien tätig gewesen sein oder erst ins lehramt eintreten, wird aus dem schönen buche mancherlei lernen.

Aus dem, was herr professor Chabot gesehen und beobachtet hat, zieht er nun für seine heimat folgende schlüsse. Da für die pädagogische ausbildung der lehrer künftig nach seiner ansicht unbedingt zu sorgen ist, handelt es sich darum zu bestimmen, wie die praktische und theoretische einführung gestaltet werden sollen. Von einer sklavischen herübernahme der deutschen organisation will er nichts wissen, da temperament und charakter beider nationen verschieden sind. Jener rest von didaktischem formalismus, den er selbst da in Deutschland gefunden hat, wo die jungen leute sich noch am freiesten bewegen können, jener rest von militärischer disziplin oder wenigstens hierarchischem geiste, der ihm überall entgegengetreten ist, ist und bleibt französischem wesen fremd. Etwa acht agrégés oder licenciés, und zwar vier, die das gleiche hauptfach haben, von der philosophischen fakultät im engeren sinne und vier von der naturwissenschaftlichen, sollen für ein jahr einem gymnasium zugeteilt werden und bei dem direktor, der die oberleitung hat, und den beiden fachprofessoren lernen, was zu einem guten lehrer gehört, und praktisch geübt werden, es zu werden. Gleichzeitig sollen sie dadurch, daß sie an der universität jede woche zwei bis drei stunden vorlesungen hören, kenntnis der psychologie, der erziehungswissenschaft und der geschichte der pädagogik sich aneignen. Der ausweis ernster arbeit wäre am ende des jahres von-

eiten der kandidaten durch eine mündliche und schriftliche prüfung zu erbringen. Daß lehrer und auch direktoren — was Chabot für den anfang nicht ganz sicher erscheint — sich finden werden, die der neuen aufgabe gewachsen sind, bezweifle ich keineswegs. Habe ich doch bei mehrmaligem aufenthalte in Frankreich manche professoren kennen gelernt, die mit ausgebreitetem wissen pädagogisches geschick verbanden, und noch gerne erinnere ich mich heute an direktoren wie Breitling, Bréhier u. a., die durch ihr verständnis für pädagogische fragen einen nachhaltigen einfluß auf das ihnen unterstellte lehrpersonal übten, wodurch ihre anstalten sich von vielen anderen vorteilhaft abhoben.

Oppenheim a. Rh. Karl Dorfeld.

Wilhelm Knörich, *Französisches lese- und lehrbuch.* Erster teil: Erstes schuljahr. 2. aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1902. VIII, 96 s. Geb. M. 1,25.

Der verfasser gibt im vorwort an, wodurch sich sein lesebuch von anderen schon vorhandenen unterscheiden soll; in kürze ist es folgendes: Um dem lehrer eine auswahl zu ermöglichen, bietet es bei weitem mehr lesestoff, als im ersten lehrjahre bewältigt werden kann, und behandelt die verschiedenen lebensgebiete in reichlichem maße. Ferner ist dem lehrer soviel als möglich vorgearbeitet worden, die benutzung des lesebuches erleichtert worden. Daher sind viele stoffe als vorbereitung zu unterredungen über konkrete gegenstände, über vorgänge des täglichen und schullebens geboten. Die unterhaltung über bildliche stoffe bleibt einer höheren stufe vorbehalten. Weiterhin sind eine anzahl „sachlich geordneter wortverzeichnisse“ zusammengestellt, ebenso ein verzeichnis der unregelmäßigen verbalformen.

Der stoff ist geschickt gewählt, in der sprache, der unterstufe angemessen, so einfach wie möglich; und, was besonders hervorgehoben sein mag, er wiederholt nicht, was schon hundertmal geboten, sondern beruht meist auf vielfachem nachforschen in der französischen schul- und kinderlitteratur. Die *légende de Saint Nicolas* gefällt mir *inhaltlich* nicht sonderlich; die sprachlichen bedenken des hsg. sind ohne belang. Auf kleine gedichte und sprüche ist besonderes gewicht gelegt. Rätsel hält verf. auf dieser stufe nicht für geeignet. Die zu lernenden grammatikalien finden sich in den lesestücken fast alle veranschaulicht, einzelne einfache formen von *avoir* und *être* und der ersten konjugation ausgenommen. In der 2. aufl. bietet das vorwort einen mit des verf. lehrer(innen)-kollegium ausgearbeiteten, auf praktischer erfahrung mit dem büchlein beruhenden lehrplan, der allen lehrern, die nach diesem werkchen zu unterrichten haben, willkommen sein wird.

Das büchlein kann demnach zur einführung bestens empfohlen werden, soweit sich das ohne praktische benutzung beurteilen läßt. Die ausstattung ist gut; von druckfehlern ist mir s. VI unten kursarisch aufgefallen. Ob es sich bei der nächsten auflage nicht doch empfehlen würde, statt der zur umschreibung der aussprache verwendeten deutschen schriftzeichen ein phonetisches alphabet zu benutzen? Aus rein praktischen gründen, um allmählich zu einer gewissen einheitlichkeit zu gelangen, käme dasjenige des *Maître phonétique* wohl am meisten in betracht.

Luise Spies, *Musterlektionen für den französischen unterricht.* Nach der analytischen methode. (Unter dem haupttitel: *Fremdsprachlicher unterricht. I. Musterlektionen* usw.) Leipzig, verlag der Dürrschen buchhandlung. 1903. XIII, 242 s. M. 3,—.

Denjenigen lehrern und lehrerinnen, die nach den lehrbüchern von Roßmann und Schmidt oder ähnlichen zu unterrichten haben, können diese anleitungen gute dienste leisten, aber auch anderen, die sehen wollen, wie der unterricht größtenteils, in manchen stunden auch ausschließlich in der fremden sprache erteilt werden kann. Man merkt es den meisten musterlektionen zu ihrem vorteil an, daß sie in der praxis entstanden sind. Natürlich wird ein anfänger es durch eine bloß mechanische nachahmung des verfahrens nicht erreichen, leben und geist in den unterricht zu bringen; die eigene übung und erfahrung ist in der kunst des unterrichtens wie in allen künsten immer die hauptsache, zumal bei diesem verfahren, das in so vieler hinsicht von den methoden abweicht, die in anderen fächern und vor allem in dem sprachunterricht, den wir in der jugend genossen haben, gelten. Daher machen probelektionen, die anfänger in diesem lehrverfahren zum besten geben, oft einen so sehr unbeholfenen eindruck. Außer der kenntnis des verfahrens gehört noch lebhaftigkeit, frische und temperamentvolles eingehen auf das, was der zufall in den antworten der kinder mit sich bringt, unter steter taktvoller zurückdrängung dessen, was das ziel der lektion beeinträchtigen könnte, dazu; schließlich als grundlage des ganzen verfahrens eine sehr beträchtliche sprechfertigkeit, beim anfangsunterricht allerdings in kleinem rahmen.

Über einzelheiten kann man mit der verfasserin rechten, über manchen punkt auch verschiedener ansicht sein. So über die ausschließliche verwendung der phonetischen schrift im ersten halbjahr, über die ausdehnung der phonetischen unterweisung u. dgl. mehr. Über ersteren punkt in diesen blättern ausführlich zu sprechen, ist unnötig, da er zur genüge erörtert worden ist. Bei dem zweiten punkt ist immer wieder zu betonen, daß die unterweisungen je nach der gegend, in der man zu unterrichten hat, und der größeren oder geringeren einheitlichkeit des dialektes, den die schüler mitbringen, ganz verschieden ausfallen. In landesteilen im osten, wo slawische und

utsche elemente sich mischen, hat man ganz andere phonetische
nge zu erörtern, als etwa in Mitteldeutschland oder an der deutsch-
llländischen grenze. Deshalb können die anweisungen der verfasserin
ır relativen wert haben. Aufgefallen ist dem referenten dabei folgendes:
1 heißt es: „Die entgegengesetzten laute werden abwechselnd mit
ıd ohne stimmansatz geübt . . .“ Die angabe „mit und ohne stimm-
ısatz“ ist unklar, und in der angeführten lektion wird auch keine
ınauere angabe geboten. S. 3, z. 5 v. u. wird gefragt: „Wie nennen wir
ın laut, weil er durch die nase gesprochen wird?“ Ist diese frage
ıonetisch zu billigen? Nach s. 4 oben scheint verfasserin zwischen
ıngen und kurzen nasenlauten zu unterscheiden, ein unterschied, der
ı der praxis keine rolle spielt; denn bei der einübung der nasalvokale
t unbedingt auf länge zu halten. Auch der sich auf dieselbe frage
eziehende schluß der lektion vor und nach frage und antwort ist
nklar und scheinbar widersprechend. Die einführung in die stimm-
aften und stimmlosen laute ist unpraktisch; nr. 3 müßte vorangehen.
. 7, nr. 1 sind die fragen: „Was habe ich im deutschen nach dem *p*
esprochen? In welcher sprache ist das nicht?“ für diese stufe unnötig.
ʔie sprachgeschichtliche unterweisung s. 10 oben ist unrichtig bzw.
ngeschickt. In der schreibregel ist das wort „stummes“ *e* besser anders
uszudrücken; in der regel s. 11, 3a ist das wörtchen *meist* einzuschalten.
Varum wird in lektion VI das lateinische wort, wenn überhaupt, erst
ı 2a genannt? Auch die regel s. 12 unter 1a ist ungenau; die lese-
bung am schluß von 1b kann irreführen.

Was den französischen text angeht, so sind mancherlei ver-
esserungen möglich. U. a. wären die unbestimmten fragen wie (s. 18)
omment est ta chemise? wo die farbe angegeben werden soll, oder (s. 49)
omment fait-il en hiver? durchweg zu vermeiden. S. 25, z. 3 ist *chez*
veifelhaft. Die abkürzung von *Monsieur* ist *M.*, nicht *Mr.*, wie s. 36
eht. Die erklärung von *mendiant* (s. 49) ist anfechtbar. Auf die
age (ebd.) *Qu'est-ce qu'on a quand on n'a rien à manger?* braucht die
ıtwort doch nicht zu lauten: *On a faim.* Im eifer des unterrichts
ınnen derartige fragen durchgehen; in einem als anweisung gedruckten
ıche sind sie nicht durchzulassen. S. 54 und 55 heißt es: *Il ne sait
s que faire de joie, Jeanne ne sait pas que dire*, worin das *pas* weg-
llen muß. Auch das sätzchen in der klammer s. 55, z. 1 ist falsch.
56 bei der erklärung von *proie* wäre besser an *ennemis*, *soldats* an-
knüpfen. Die wortstellung im schlußsatz dieser lektion ist unrichtig.
eferent kann nicht alle derartige änderungen, die nötig oder
ünschenswert sind, hier zur sprache bringen. Das gegebene möge
nügen, um zu zeigen, in welcher hinsicht bei einer neuauflage zu
essern wäre.

Berlin. B. Röttgers.

L'âme de Beethoven par Pierre Cœur, arrangé à l'usage des écoles par De V. Payen-Payne, Principal of Kensington Coaching College. Siepmann's Elementary French series. London, Macmillan and C°, Limited. 1900. XXIII, 133 pp. 2 *s*.

J'ai sous les yeux une série de livres de français à l'usage des écoles anglaises édités par Macmillan et Cie de Londres, dont je ne veux pas manquer de dire quelques mots aux lecteurs des *Neuere Sprachen*. Je dirai tout d'abord qu'ils ne répondent pas à l'idéal que nous autres, partisans de la nouvelle méthode, nous nous faisons d'un livre de lecture, mais tels qu'ils sont, ils représentent un progrès véritable, en comparaison des autres livres en usage dans les écoles anglaises.

Le premier des ces volumes est: *L'âme de Beethoven*, par Pierre Cœur, arrangé et annoté par M. de V. Payen-Payne. Il renferme: 1. Une introduction traitant de la vie de Beethoven, de la vie de Pierre Cœur et de notes bibliographiques où sont indiquées les œuvres qui peuvent servir à l'étude de la biographie de Beethoven. 2. Le roman proprement dit, fort intéressant, bien qu'empreint d'une certaine mélancolie. 3. Les notes grammaticales et historiques. 4. Un tableau des verbes irréguliers qui se trouvent dans le livre. 5. Un vocabulaire. 6. Un appendice contenant: a) des mots et des phrases d'après l'ordre dans lequel ils se présentent dans le volume, b) des phrases sur la syntaxe et des gallicismes pour être exercés verbalement, c) des thèmes en anglais se rapportant au roman même, pour être traduits en français.

Comme on le voit, les exercices sont des plus variés et répondent à tout ce que l'on peut exiger d'un livre destiné à des élèves qui se préparent à un examen en Angleterre.

Quant au roman lui-même, le voici résumé en quelques mots: Un jeune docteur en médecine, sans clientèle encore, entre en qualité de médecin aliéniste dans une maison de santé. Le médecin en chef lui remet les mémoires d'un de ses malades. Cet aliéné, fils d'un paysan des Vosges, était destiné à vivre lui-même en simple laboureur, lorsque le curé de son village s'avisa de lui faire faire ses études. Le voilà bachelier. Affublé d'habits de citadin, il offre une ressemblance frappante avec Beethoven; cette ressemblance n'est pas seulement physique, mais encore intellectuelle, car il a un réel talent pour la musique. Son père se décide à le laisser partir pour Paris. C'est là qu'il fait la connaissance de Lucia, une célèbre cantatrice, dont il ne tarde pas à devenir éperdument amoureux. Subitement rappelé dans son village par une grave maladie de son père, il laisse Lucia à Paris, sous la garde de son ami Albert; mais revenu à Paris, il apprend qu'il a été trahi: Lucia et Albert se sont mariés pendant son absence. Il tue son ancien ami et sa raison fait naufrage. Quelques jours après l'arrivée du jeune médecin à l'asile d'aliénés, le sosie de Beethoven meurt subitement, devant son piano, en jouant une symphonie du grand compositeur.

rtarin de Tarascon par Alphonse Daudet, arrangé et annoté à l'usage des écoles anglaises par Otto Siepmann, professeur de langues vivantes au Collège de Clifton. Siepmann's Advanced French Series. London, Macmillan and Co. 1900. XVIII, 165 pp. 2 *s.* 6 *d.*

C'est un autre volume de la série de Siepmann. Je n'ai pas and'chose à en dire, car il est inspiré du même esprit qui a présidé l'édition du livre dont je viens de parler plus haut; la disposition t absolument la même. On ne peut que féliciter M. Siepmann de ettre un des chefs d'œuvre de la littérature française entre les mains s élèves anglais. L'œuvre de Daudet n'est pas publiée in-extenso, :diteur y a supprimé quelques passages qui ne conviennent pas à l'école, ais les coupures sont si habilement faites que l'original ne paraît as mutilé. Quant aux annotations, elles sont des plus intéressantes.

'apoléon par Alexandre Dumas, arrangé et annoté à l'usage des écoles anglaises par W. W. Vaughan, M. A., assistant au Collège de Clifton. Siepmann's Elementary French Series. London, Macmillan and Co. 1902. LXII, 156 pp. 2 *s.*

C'est toujours la série Siepmann qui continue. Cette fois, c'est ne œuvre historique d'Alexandre Dumas, qu'il s'agit de présenter aux coliers anglais et je m'imagine que celle-ci, *Napoléon*, est bien faite our leur plaire. L'histoire du grand empereur des Français telle que ous la raconte A. Dumas, commence par son séjour à l'île d'Elbe; ous assistons à son retour en France, à son débarquement près de 'annes, à sa marche triomphale vers Paris, aux Cent jours, à la bataille e Waterloo, à son abdication et à sa lente agonie sur le rocher de te Hélène et enfin à sa mort.

La disposition de cette édition est la même que celle des deux olumes précédents. On y trouve, en outre, un tableau généalogique e la famille des Bonapartes, une carte du champ de bataille de 'aterloo et une carte d'Europe. Introduction, annotations sont très téressantes. Nous souhaitons bonne chance à la série Siepmann.

ix petits contes pour les jeunes filles für den schulgebrauch erläutert von oberlehrer dr. F. Lotsch à Elberfeld. Glogau, Carl Flemming, verlag. 1902. VII, 96 s. M. 1,40. Wörterbuch m. 0,65.

«Malgré les nombreuses éditions pour les écoles, on manque de res de lecture convenables dans les langues étrangères, pour les oles de filles, notamment pour la *mittelstufe*. La plupart des ouvrages satisfont pas entièrement aux exigences parce qu'ils ne sont pas clusivement écrits pour les écoles de filles, mais aussi pour les oles de garçons. Pourtant les filles veulent une toute autre ture que les garçons, ce qui a sa raison dans la différence du ractère, des goûts et de l'éducation.» Telles sont les raisons qui t poussé M. le Dr Lotsch à éditer un livre de lecture destiné aux oles de filles et spécialement au degré moyen.

Je ne m'arrêterai pas à discuter sur ce point, savoir: si les filles demandent des livres de lecture autres que ceux des garçons, bien que ce soit fort discutable, et je passerai tout de suite à l'examen des dix petits contes en question.

M. le Dr Lotsch a emprunté ses récits aux meilleurs écrivains pour la jeunesse, ce qui ne veut pas dire naturellement que ce soient les meilleurs écrivains français: Mme Colomb, Mme Eugène Foa, Mme de Pressensé, Emile Souvestre, Charles Marelle, etc. «Ces contes, dit-il, sont courts, simples et naturels et dégagés de ce ton moralisateur que l'on rencontre si souvent dans les ouvrages français destinés à la jeunesse, ils ne présentent aucune difficulté extraordinaire.» Afin de mieux donner à mes lecteurs une idée de ce petit volume, je leur donnerai les titres des dix petits contes qu'il renferme; ce sont: Le Sansonnet de J. N. Bouilly; l'Epingle par Mme Eugène Foa; la Pièce d'or par J. N. Bouilly; Nedji la Bohémienne et la bonne Mitche par Mme Colomb, Le Preneur de rats par Charles Marelle; Marie par Mme Pascal Doré; l'Oncle d'Amérique par Emile Souvestre; la petite Esther par Mme de Pressensé; et enfin, Ni violon, ni pianiste par Mme Boisgontier.

On remarquera que quelques-uns de ces contes, notamment la Pièce d'or, se trouvent aussi dans d'autres recueils de nouvelles à l'usage des écoles.

Quant aux annotations, elles sont bien faites, mais je ne les trouve pas assez nombreuses.

En somme, je ne me suis pas ennuyé à la lecture de ce petit livre et j'espère qu'il produira la même impression sur nos écolières.

Petit vocabulaire explicatif des mots et locutions contenus dans le Petit Parisien et dans En France par R. KRON. J. Bielefeld, éditeur. Karlsruhe. 1902. 78 pp. Geb. m. 1,—.

Pour répondre au désir d'un grand nombre de ses confrères, M. Kron vient de faire paraître, en français, un petit vocabulaire des mots, qui se trouvent dans les textes du Petit Parisien et de En France, livres très connus, qui jouissent d'un succès bien mérité.

Ce n'est pas un travail aussi facile que le pensent les simples mortels que d'expliquer des mots français en français — pour un étranger bien entendu. Tel homme un peu sceptique, à qui je faisais cette réflexion, m'a bien répondu un jour: «Ce n'est pas la mer à boire; il suffit de prendre son petit dictionnaire de Larousse, de copier les explications qui y sont données et la farce est jouée.» J'avoue qu'en lisant les annotations en français de certains auteurs on a quelquefois cette impression. Mais je dois dire en toute justice que ce n'est pas le cas pour le vocabulaire de M. Kron, qui dénote un travail personnel d'un mérite incontestable et auquel je souhaite le meilleur succès.

Frankfurt a. M. H. COINTOT.

. H. Ullrich, *Deutsche musteraufsätze.* Zweite verbesserte und vermehrte auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1903. 299 s. gr. 8°. M. 2,80.

Vgl. *N. Spr.* VIII, s. 380—1. Dem, was ich da im allgemeinen über ıfsatz und zubehör gesagt habe, habe ich nichts hinzuzufügen, auch chts davon abzustreichen. Die erste auflage zählte 88, die zweite hat 0 nummern; da vier aus der ersten gestrichen sind, gibt das 16 neue; iervon stammen sechs von Ullrich selbst; die anderen von O. Böhm, . Edel, Chr. F. Falkmann, F. Schultz, A. Jonas. Ich gebe eine stelle ıs der neu zugefügten „Charakteristik des 17. jahrhunderts" von dem ten biederen Falkmann wieder: „Swammerdam zergliederte den erischen körper, Harvey entdeckte dessen blutkreislauf, Drebbel erfand ıs thermometer, Torricelli das barometer, van Helmont unterschied ıerst verschiedene gasarten, Tschirnhausen konstruirte seine brenniegel, Galilei entdeckte den Saturnusring, Huygens dessen trabanten, epler ordnete die bahnen der planeten, Hevelius heftete sein eobachtendes auge auf den mond, Cassini auf die sonne, Flamsteed uf die zahllosen sterne. Von der natur erhoben sich zu philosophichen betrachtungen Gassendi und Descartes, und wer kennte nicht ie namen Baco von Verulam, Newton, Leibniz und Spinoza!" nhaltlich (schon allein, um festzustellen, was an diesen angaben ichtig oder halbrichtig, schief oder falsch ist) wie stilistisch ist hier ür so viel übung gesorgt, daß man lehrer und schüler bewundern larf, die mehr als einen solchen aufsatz im schuljahr erledigen. Er umfaßt drei seiten und bringt allein an personennamen noch: udwig XIII., Ludwig XIV., Richelieu, Mazarin, Colbert, Louvois, lisabeth, Karl I., Jakob II., Wilhelm III., Peter I., Montecuculi, rinz Eugen, Aurengzib, de Ruyter, Tromp, Tasman, Le Maire, Dampier, emelli Careri, Hudson, Baffin, Deschnew, Chardin, Tavernier, Thevenot, ämpfer, Hippolytus a Lapide, Pascal, Hugo Grotius, Bayle, Hobbes, Villiam Penn, Jakob Böhme, Spener, Francke, Corneille, Racine, oileau, Molière, Shakespeare, Milton, Cervantes, Calderon, Opitz, ach, Paul Gerhard, Fleming. „Es schwindelt mir, es brennt mein ngeweide." Beschämt gestehe ich, daß ich über manchen dieser beıhmten männer gar nichts weiß; ja sogar Brockhaus und der große arousse Illustré lassen mich im stich, z. b. bei Gemelli Careri, der zu n weltumseglern gehört. Wie gut ist es doch, daß es musteraufsätze bt! Da lernt man vieles, z. b. auch bescheidenheit.

ax Meyerfeld, *Von sprach' und art der deutschen und engländer.* Kritische worte und wortkritik. Berlin, Mayer & Müller. 1903. 112 s. klein 8°. M. 1,50.

Das bändchen umfaßt sechs aufsätze, die vorher schon anderwärts röffentlicht worden waren, nun aber vom verfasser mit erweiterungen sammelt herausgegeben wurden: *English spoken,* Deutsche anleihen,

Historische lehn- und geflügelte worte, „*I*“ (ein beitrag zum nationalegoismus der engländer), Englische eigennamen in übersetzungen, Englische anleihen. In *English spoken* plaudert M. von der neigung der deutschen, fremde sprachen zu lernen und zu übersetzen, von der art, wie früher in deutschen schulen fremde sprachen gelernt wurden — „erst mußten wir die verben, die mit *avoir* und *être* verbunden werden, im kopfe haben, ehe wir erfuhren, welches wort der franzose für taschentuch gebraucht... Vieles ist in dieser beziehung besser geworden, auch die klägliche aussprache der deutschen lehrer, die neusprachlichen unterricht erteilten, ohne je aus ihrem Krähwinkel herausgekommen zu sein.“ Er kritisirt unsere schwäche dem ausland gegenüber, mit besonderer schärfe das apostatentum mancher deutschengländer und deutsch-amerikaner geißelnd. Er unterläßt nicht, den gegensatz hervorzuheben: „Der deutsche unterwirft sich fremdem wesen, der engländer unterwirft sich fremdes wesen.“ Unter berufung auf Jakob Grimm spricht er das englische als weltsprache an, obwohl er mit hinweis auf aussprache, wortschatz, feinheiten der syntax es keineswegs für leicht will gelten lassen. In den artikeln über deutsche und englische anleihen handelt M. kürzer oder länger von wörtern wie *clown*, *bicycle*, *toast*, *shawl*, *beefsteak*, *plum-pudding*, „*koaks*“, „*shlips*“, *tunnel*, *strike* (oder *streik*), *John Bull*, *gentleman*, *snob*, *shocking*, *W.C.*, *sport*, *turf*, *lawn-tennis*, *klub* u. a., bespricht mode und modeausdrücke, führt *German sausage*, *german teys*, *sauerkraut*, *vaterland*, *leitmotiv*, *lager*, *spaten*, *hock*, *meerschaum*, *kindergarten*, *kaiser*, *bummel* usw. an und macht dazu allerlei bemerkungen, die nicht immer tief gehen, auch nicht sehr sorgfältig disponirt sind, aber sich ganz vergnüglich lesen. Besonders empfehlen möchte ich manchen übersetzern die beherzigung dessen, was M. an mehreren orten über leistungen solcher künstler (und -innen) neueren datums sagt; vielleicht faßt er sie gelegentlich fester an; sie verdienten es.

Dr. R. Kluszmann, *Systematisches verzeichnis der abhandlungen, welche in den schulschriften sämtlicher an dem programmtausche teilnehmenden lehranstalten erschienen sind.* Nebst zwei registern. Vierter band. 1896—1900. Leipzig, B. G. Teubner. 1903. VIII, 347 s. M. 8,—.

Diese mühsame und dankenswerte arbeit bringt auf 347 seiten systematisch geordnet (I. erziehung und unterricht, s. 1—134; II. philologie, s. 134—179; III. geschichte usw., s. 179—201; IV. geographie, s. 202—211; V. mythologie usw., s. 211—213; VI. kultur- und litteraturgeschichte, s. 214—253; VII. mathematik, s. 253—261: VIII. naturwissenschaften, s. 261—270; IX. philosophie, s. 270—274; X. theologie, s. 274—280: XI. kunst, s. 280—281; XII. gedichte, schauspiele, s. 281 bis 282; XIII. vermischtes, verbesserungen usw., ortsverzeichnis, namenverzeichnis, s. 282—347), was in den beilagen zu den jahresberichten in Deutschland und Österreich während fünf jahren erschienen ist.

lan gewinnt so erst eine vorstellung davon, wie umfassend und viel-
:itig diese arbeiten sind (wir finden z. b. s. 150 ural-altaische sprachen
nd australische sprachen — 1 arbeit —). Im einzelnen erwähne ich:
ie abhandlungen über unterricht in deutscher sprache und litteratur
mfassen $3^1/_2$ s., über englisch $1^1/_2$, über französisch etwas mehr als 2,
ber griechisch = französisch, über lateinisch $3^1/_4$ s. Bei dem abschnitt
hilologie erscheint griechisch — α) allgemeines; β) sprachgebrauch
inzelner schriftsteller — mit $2^2/_3$ s.; latein mit $3^1/_2$ s.; französisch knapp
s.; italienisch $^1/_2$ s.; gotisch 1 nummer; deutsch $3^1/_2$ s.; englisch
hne α und β) $^2/_3$ s.; skandin., slav., semit., ural-altaische, australische
prachen nicht ganz 1 s. Bei prosodie, metrik und musik erscheint
ranzösisch 2 mal, englisch —. Hermeneutik und kritik gibt: a) *griechische*
chriftsteller etwas über 16 s.; b) *römische* schriftsteller $11^1/_2$ s.; dabei
inden sich auch beziehungen auf *deutsche* dichter (Wieland, Goethe,
Schiller, Grillparzer). Bei den reisebeschreibungen erscheint *Deutsch-
and* 5 mal; *England* 1 mal (Lessing-g.-Berlin); *Frankreich* 1 mal (7. realsch.-
Berlin); *Griechenland* 10 mal; *Italien* 11 mal.

So ließe sich noch mancherlei feststellen, das uns neuphilologen
zu denken gäbe. Ich weiß nicht, was Paulsen zu diesem verzeichnis
zu sagen hätte. Ebensowenig weiß ich, welche antwort man jemand
geben dürfte, der fragt: ist diese form der litterarischen betätigung
des höheren lehrerstandes noch zeitgemäß? Die andeutung einer ant-
wort scheint mir die gelegentlich auftauchende notiz zu sein, daß das
betreffende programm als solches oder umgearbeitet oder erweitert
oder als abschnitt sich in einer arbeit finde, die als buch erschienen ist.

Prof. dr. H. Rogivue, *Französisch-deutsches und deutsch-französisches taschenwörterbuch.* In zwei teilen. Leipzig, Otto Holtzes nachfolger. 1903. In 1 band gebunden m. 3,75.

Langenscheidts *Taschenwörterbücher für reise, lektüre und konversation:*

1. Prof. dr. C. Villatte, *Taschenwörterbuch der französischen und deutschen sprache.* Zweite bearbeitung. Berlin, Langenscheidtsche verlagsbuchhandlung. 1902. Geb. m. 3,50.
2. Prof. dr. E. Muret, *Taschenwörterbuch der englischen und deutschen sprache.* Ebenda. Geb. m. 3,50.
3. A. Paz y Mélia, *Taschenwörterbuch der spanischen und deutschen sprache.* Ebenda. Geb. m. 3,50.

Villatte und Muret sind neubearbeitungen des *Notwörterbuchs*, wobei
ür das französische prof. E. Schmitt-Friedenau und für das englische
mehrere nicht namentlich bezeichnete mitarbeiter die verlagsbuchhand-
ung unterstützt haben. Die Langenscheidtschen wörterbücher sind
ekannt, nur das spanische ist neu. Ein vergleich mit einem bande
er ersten auflage, des *Notwörterbuchs*, zeigt besserungen und erweite-
ungen. Rogivue scheint im ganzen reichhaltiger, doch hat Langen-
cheidt auch zuweilen mehr. Bei beiden fehlt gelegentlich etwas, das

man zu finden erwartete. Langenscheidt hat z. b. *telegraphie ohne draht*; aber weder *telegraphist*, noch *telegraphenamt*, noch *telephonistin*, noch *teleskop*. Bei Rogivue fehlt *telegraphie ohne draht*, sowie *telegraphenamt*, *telephonistin*; er bringt mehr als Langenscheidt: *telegraphenlinie*, *telegraphisch*, *telegraphist*, *telephoniren*, *telephonisch*, *telephonverbindung*, *teleskop*, *teleskopisch*. Langenscheidt hat *automobil*, Rogivue nicht; bei Langenscheidt ist *chauffeur* im französischen teil auch mit *führer eines motorwagens* erklärt, bei Rogivue nicht. Rogivue hat im französischen teil *automobile*, das er auch mit *selbstfahrer* verdeutscht; im deutschen teil fehlt *selbstfahrer*; bei Langenscheidt ist es umgekehrt. Der deutsch-englische Langenscheidt gibt für *automobil*: *autocar*, im englischen teil fehlt dieses wort. *Selbstfahrer* wird wiedergegeben durch: *carriage driven by its owner; autocar*. *Telephone*, *telephonic*, *telescope* sind vorhanden; im deutschen teil nur: *telephon*, *teleskop*. Der deutsche teil hat: *telegramm*, *telegraph*, *telegraphie*, *telegraphiren*, *telegraphisch*, *telegraphist*; dem entspricht der englische teil; nur fehlt *wire* für *telegramm*. Bei *cricket* wird auch: *cricket spielen* angegeben; im deutschen teil fehlt *cricket* (auch bei *k*). *Football* fehlt; *fußball* ist da; bei *schlagball* heißt es: *cricket*, *tennis*, *trap-ball*; *tennis* und *lawntennis* fehlen im deutschen teil; im englischen stehen sie, *trap-ball* aber nicht. Ebenso fehlen: *base-ball, fives, golf, hockey, rackets, rounders*. Das deutsch-spanische hat: *automobil* und *selbstfahrer; telegramm, telegraph, telegraphiren, telegraphisch, telegraphist; telephon, telephoniren, telephonist(in); teleskop;* im spanischen teil steht noch: *telescópico, telefónico* und *telefonema*. Bei den drei wörterbüchern aus dem Langenscheidtschen verlag ist wie die gesamteinrichtung auch die aussprachebezeichnung die bei diesem verlag übliche. Das deutsche hat *keine* aussprachebezeichnung. Bei Rogivue fehlt sie ganz. Er hat besondere namensverzeichnisse und tabellen der unregelmäßigen verben. Die Langenscheidtschen wörterbücher sind handlich und hübsch ausgestattet; Rogivue ist nicht ganz so nett, der druck sehr klein, durch die sorgfältig beigefügten *m, f, n, a, va* usw. werden die augen noch mehr angestrengt. Bei allen diesen taschenwörterbüchern wird man ein gewisses gefühl des unzureichenden nicht los, das aber dem publikum, für dessen gebrauch sie bestimmt und geeignet sind, wohl kaum fühlbar wird. Wer ein einsprachiges wörterbuch gleichen preises benutzt, steht sich unvergleichlich viel besser dabei. F. D.

NERGER, *Krauses deutsche grammatik für ausländer*. Auszug für schüler. Zweite verbesserte auflage. Breslau, J. U. Kerns verlag (Max Müller). 1902. 200 s. M. 2,50.

Diese deutsche grammatik ist für schüler berechnet, die eine andere muttersprache sprechen. Es müssen aber m. e. schon fortgeschrittene schüler sein, die die deutsche sprache auch schon

ierrschen. Sonst würden die deutsch gegebenen ausführungen werlich recht begriffen und leicht verarbeitet werden können. Das :h enthält vieles, was auch für reifere deutsche schüler noch neu l wissenswert ist. Da nun aber die grammatik für ausländer geschnitten sein soll, vermißt man blicke in die fremden sprachen. würde freilich der umfang dadurch noch vergrößert; jedoch ınte andererseits manches ohne schaden beiseite gelassen werden. m verfasser ist schon für die nächste zeit auch ein übungsbuch in sicht gestellt.

Frankfurt a. M. Dr. Bothe.

Heintze, *Latein und deutsch.* Ein beitrag zum zeitgemäßen ausbau höherer lehranstalten. Stolp i. P., Hildebrand. 1902. 78 s. M. 1,50.

Gedanken und ton des buches stammen aus den achtziger jahren. e vorstellung vom altertum als einer goldenen zeit, längst tot, wird ch einmal totgeschlagen, mit keulen totgeschlagen; und an jene zeit, schulreformvorschläge so billig waren wie brombeeren, erinnert ch, was Lessing „abfall an mensur" nennt: Die gefahr, „als nation grunde zu gehen", wird in aussicht gestellt, das römertum in teratur und leben wird als der abgrund aller verruchtheit gezeichnet, n schließlich — dem latein 59 statt 68 stunden zuzuweisen und den fall dem deutschen zu geben; oder mit derselben feder, mit der ein is *Germaniae* an die wand gemalt wird, werden einem anonymus aus r *Post* seine sprachschnitzer mit roter tinte angekreuzt, werden uisquilien der rechtschreibung breit erörtert.

Indes geht die zersetzung unseres alten gymnasiums — man ennt das aufblühen der reformgymnasien — weiter; da heißt es vor llem, in stiller arbeit des tages der realschule soviel innere kraft, wiel eigenen geist schaffen, daß sie einst ihrer großen aufgabe gewachsen ist. Die theorie des schulwesens sollte sich aber den großen agen der zukunft zuwenden: dem verhältnis der volksschule zur öheren schule, dem unterschied in den bedürfnissen der großen ädte und des platten landes, den mitteln, verschiedenen begabungen ı einer klasse gerecht zu werden; büchlein wie das vorliegende önnen uns nicht mehr bieten als die freude an dem warmen eifer es verfassers.

. Adinsky, *Tuisko oder Tuisto?* Ein beitrag zur deutschen götterkunde. Königsberg, Nürmberger. 1903. 54 s. M. 0,60.

Bei seinem „versuche, den deutschen nationalgott Tuisto (nicht uisko) im deutschen göttersystem endgültig festzulegen", will der rfasser „jede gezwungene und unnatürliche auslegung vermeiden"; h fürchte, daß ihm das weder auf sprachlichem noch auf mythogischem gebiet gelungen ist.

Dortmund. Sebald Schwarz.

VERMISCHTES.

ZUR REFORM DER FRANZÖSISCHEN ORTHOGRAPHIE.

Wie ich in meiner schrift *Die amtlichen schriftstücke zur reform der französischen syntax und orthographie*[1] mitteilte, sollte die durch den erlaß des französischen unterrichtsministers vom 26. februar 1901 angebahnte vereinfachung der orthographie durch eine neue kommission weitergeführt werden, und zwar auf grund eines von den h. h. Clairin, Bernès, Devinat, Belot dem minister vorgelegten entwurfs, den ich auch in den *N. Spr.* 1902, s. 59, zum abdruck brachte.

Die neue kommission, der leider Gaston Paris nicht mehr angehören sollte, konstituirte sich unter dem vorsitze Paul Meyers im jahre 1903 und beendete im juli 1904 ihren bericht, der jetzt dem minister vorliegt. Der kommission gehörten zumeist die mitglieder des früheren ausschusses an, besonders der unermüdliche schriftführer M. P. Clairin.

Den sehr interessanten bericht hier abzudrucken, fehlt uns leider der raum — er umfaßt in der *Revue universitaire* 22 seiten. Aber es wird sich wohl lohnen, die wichtigsten punkte des schriftstückes hier wiederzugeben, wenn wir auch gleichzeitig die befürchtung nicht unterdrücken können, daß diese reformen in ihrer gesamtheit schwerlich durchgeführt werden; man vergleiche dazu die pessimistische äußerung Paul Meyers in der *Romania* 1903: *Le grand obstacle à toute réforme, c'est l'Académie française.*

Zunächst ist zu beachten, daß die kommission auf eine konsequente durchführung einer phonetischen schreibung verzichtete; es sollte keine vollständige umwälzung in der schrift geben, man wollte sich langsam der *phonetischen schreibung nähern* und den weg für spätere durchgreifendere besserungen bereiten. Häufig konnte man dadurch vereinfachen, daß man auf die ältere orthographie zurückgriff, so daß viele scheinbare neuerungen nur das gute alte wieder herstellten. Überflüssige schriftzeichen werden möglichst beseitigt, der analogie

[1] Marburg, bei Elwert, 1901.

in großer einfluß zugestanden. — Hiernach werden sich leicht die in olgendem kurz wiedergegebenen vorschläge überblicken lassen.

ÜBERFLÜSSIGE AKZENTE fallen fort: *deja*. Der aussprache rechnung ragend schreibe man *je cèderai*, auch wie *j'épèle* jetzt: *j'apèle*. Von atur lange laute gehen ohne ^: *ile, flute*; auch sonst ist der ^ oft entehrlich, wie in *aimames, qu'il aimat, mourut*. Das trema tritt ein statt les entbehrlichen *h* in: *ébaïr, traïson, caïer* (*cahier*).

Für die verwendung der VOKALE war natürlich das phonetische prinzip nach möglichkeit maßgebend: *fame* (*femme*), *cliant* (*client*), *riant* (*orient*), *pan* (*paon*); zwar schreckt die kommission vor durchgreifendem ersatz von *en* = *an* durch letzteres zurück, also bleibt *ardent*, iber das adverb sei: *ardament, apparament*, wie *constament*. Der ö-laut (*leur, œur, œil, cueillir*) wird etwas vereinfacht wiedergegeben: *seur, neu* (*nœud*), *eu* (*vœu*). — *ü*-laut: wie *du, vu* (bis 1740 *deu, veu*) wird vorgeschlagen: *u* (*eu* p. p. *avoir*), *que j'usse*. — Der falschen aussprache, die sich infolge nangelhafter schreibung einschleicht, wird vorgebeugt: *gajure* (*gageure*), *manjure* (*mangeure*). — Das ursprünglich gleichbedeutende: *dessein* und *lessin* wird nur *dessin* geschrieben.

ÜBERFLÜSSIGE, besonders unorganische KONSONANTEN, die häufig zu alscher aussprache verleiten, werden ausgemerzt: *cors* (*corps*), *ni* (*nid*), *loit* (*doigt*), *set* (*sept*) etc.; auf ältere formen zurückgeführt sind: *conter* (*compter*), *donter* (*dompter*), *tens* (*temps*); *je prens, tu prens, il prent*; als adjektiv und substantiv heiße es: *différent*; *fond* und *fonds*: nur *fond*. — Wie *clé* (*clef*), so auch *piet* (*pied*) statt *pié* wegen der bindung (wie *pied à terre*).

DOPPELKONSONANTEN VOR STUMMEM ODER DUMPFEM *e* werden meist vereinfacht, der vorangehende offene *e*-laut wird durch ` bezeichnet: *vile* (*ville*), *apèle* (*appelle*), *beure, home* (*homme*), *bone, fame* (*femme*), *nète* (*nette*), *jète* (*jette*); doch bleibt *ll* zur bezeichnung der mouillirung: *fille*.

DOPPELKONSONANTEN VOR TÖNENDEN VOKALEN werden im allgemeinen dann beibehalten, wenn sie noch doppelt gehört werden, also besonders n wörtern der gelehrten sprache. *ll*: *allusion, illégal*; dagegen, um die älschlich sich einschleichende mouillirung zu vermeiden: *osciler, cintiler, vaciler*; und sonst, wo es die aussprache gestattet: *alumer, olègue* etc. — *rr*: ist hörbar und bleibt in: *courrai, aquerrai, mourrai*, n einigen *mots savants*: *irrational*, auch *interroger*; sonst aber (bei *cum*): *corélatif, corespondre*; auch *courier* etc. — *mm* und *nn* werden ähnlich beibehalten: *commotion, immobile, inné*; dagegen, der aussprache zuliebe: *emailloter, enmener*; sonst *acomoder, comander*; *anée, anoncer*. — *cc* fällt, außer wo es doppelt lautet: *occulte, occident*; sonst: *ocuper*; *aquérir*. — *g* fällt: wie *agréger* heiße es: *agraver*. Auch *tt, pp, bb, ff* werden einfach: *atendre, apétit, opression* (dagegen *hippique*), *abaye, afaire*; dagegen: *addition, reddition*. — EINFACHE KONSONANTEN. Was *h* im anlaut betrifft, war die kommission einstimmig der ansicht, es werde eines tages abgeschafft — aber die mehrheit will diese abschaffung ver-

tagen, um keine zu umfassenden reformen auf einmal einzuführen. — Also bleibt das *h* im anlaut; für den inlaut s. oben: *caïer*. — *g* bezeichnete bisher den guttural-laut (*gant*) und den *palatal* (*gens*); die kommission schlägt vor, es im letzteren fall durch *j* zu ersetzen, schreibt aber, dem alten wortbild zuliebe, noch *guère*, *bague*, obwohl doch *g* sonst stets guttural sein soll; also: *manjer*, *manjons*, *oblijer*; aber *guérir*, *guèpe*, ähnlich wie *acueil*, *écueil*, *cœur*. Späterer zeit bleibe es vorbehalten hier konsequent zu schreiben: *gérir*, *gèpe*, *ceur*, *aceuil* (wo also *c* und *g* stets nur guttural sind). — *s* soll, wo es *stimmhaft*, durch *z* ersetzt werden: *roze*, *chaize*, *jalouze*; auch *deuzième*, *dizième*. Der *stimmlose s*-laut wird nicht so konsequent behandelt; im anlaut bleibt die bisherige bezeichnung; im inlaut bleibt *ss*: *mission*; aber *t* soll den *s*-laut nicht mehr vertreten; also soll es heißen: *aristocracie*, *démocracie*, *nacion*, *faccion*; auch *x* soll als lautbezeichnung für *s* wegfallen: *soissante*; in zusammensetzungen stehe statt *ss* nur *s*: *asembler*, *disyllabe*; der aussprache wegen: *présentir* (*é*). — Im auslaut bleibt *z* in 2 p. pl.; *chantez*, und in *nez*, *assez*, *chez* etc.; dagegen wird zur pluralbildung nur *s* verwandt: *chevaus*, *égaus*, *beaus*, *deus*, *bijous*; *x* wird ferner durch *s* ersetzt in *crois* (*croix*), *dis* (*dix*), *pris* (*prix*). — Für *n mouillé* tritt *gn* statt *ign* ein in *pogne*, *ognon*, *pognard*, *mognon*; hierdurch wird zugleich verhindert, daß die durch die veraltete orthographie hervorgerufene falsche aussprache *oignon* (= *wañon*) weiter um sich greift; in *éloigner* ist dies geschehen und nicht mehr zu ändern.

In den *griechischen lehnwörtern* sollen *y*, *th*, *ph*, *rh* durch *i*, *t*, *f*, *r*, *ch* vor *e* und *i* (wie schon in *kilomètre*) durch *k* ersetzt werden: also *arkéologue*; anlautendes *h* (als ersatz des *spiritus asper*) bleibt, da auch sonst das *h* im anlaut nicht fallen soll.

Man kann sich, überblickt man die eben kurz skizzirten vorschläge, nicht verhehlen, daß sie gelegenheit zu teilweise berechtigten angriffen bieten. Aber bedenkt man, daß mehrere dieser vorschläge notgedrungen kompromisse sein mußten, und daß in der kommission nach stimmenmehrheit entschieden wurde, so wird man manche inkonsequenzen erklärlich und verzeihlich finden. Hoffen wir mit der kommission, daß mit der vorliegenden arbeit die reform der französischen orthographie noch nicht abgeschlossen sei, und daß, nachdem so das wichtige werk ein gut stück gefördert worden, in absehbarer zeit ein weiterer schritt uns dem endziel, einer rein phonetischen schreibweise, abermals näher bringen möge. Der kommission sei hiermit zum abschluß ihrer recht schwierigen arbeit unser herzlichster glückwunsch dargebracht.

Ob nun diese arbeit den gewünschten nutzen haben wird, das hängt von der entschließung des unterrichtsministers ab; *hoffentlich läßt er diesmal den entwurf nicht durch die Akademie rückwärts revidiren.* Würden aber diese reformen in den schulen obligatorisch eingeführt, so wäre es nötig, den ganzen sprachschatz daraufhin durchzuarbeiten

und ein orthographisches wörterbuch herzustellen. Nach diesem müßten wir uns dann wohl in unseren deutschen schulen richten. Einstweilen aber, meine ich, könnten die behörden uns jetzt schon gestatten, die aus dem französischen ministerialerlaß vom 26. februar 1901 sich ergebenden erleichterungen auch unseren schülern zugute kommen zu lassen, indem wir die dort niedergelegten vereinfachten regeln lehren. Allerdings wirds da im anfang etwas durcheinander gehen; das ist aber nicht zu vermeiden, und der gewinn an zeit und arbeitskraft wird uns gewiß für eine hie und da etwa auftretende unsicherheit im gebrauch mancher formen reichlich entschädigen.

Darmstadt. H. HEIM.

ON STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION.

(The Pronunciation of *r*.)

Scientifically speaking, there is really no such thing as an absolute standard of pronunciation, in English or in any other tongue; as no two persons are just alike physiologically or psychologically, it is inconceivable that any large group of individuals should speak in exactly the same way, even supposing — what is likewise hardly possible — that they had all had the same model to imitate at the beginning of their linguistic activity. But for practical purposes, and especially in pedagogy, we are often obliged to assume a general and fairly consistent standard; it would hardly do for a teacher of German to pronounce *g* as a fricative in *ew'ge, königreich* and as an occlusive in *ewiges, königlich*, even though this particular refinement has been officially recommended for the stage. (Siebs, *Deutsche bühnenaussprache*, Köln, Ahn, 1901.)

One of the most troublesome points in modern English is the pronunciation of vowel-*r*, that is, an *r* not immediately followed by a vowel-sound, as in *third, fourth*. In the treatment of this *r*, leaving out of account such Scotch and Irish dialects as use a vibrant [r] for *r* everywhere without regard to phonetic environment, it is necessary to distinguish at least five different forms: (1) it becomes the vowel [ə], as [hiəz] *hears*; (2) by assimilation there is formed a simple vowel, long if stressed, as [wə:d] *word*; (3) the weakened *r* is reduced not to the dorsal vowel [ə] but to the corresponding apical one [ə̢], which differs but little from the consonant [ɹ], being formed with the tongue-point raised nearly into the [ɹ]-position, as [hiə̢z] *hears*; (4) the vowel into which the *r* has been absorbed is apical throughout, as [wə̢:d] *word*; (5) there is developed a diphthong having for its second portion an apical modification of the first, as [wəə̢d] *word*.

All these different forms are of course not generally used by the same person, nor for every vowel. (1) and (2) are the ordinary ones in southern England and in certain parts of America, especially

Massachusetts and many of the southern states; (3) is employed together with (4) in a large part of England (according to Lloyd, *Northern English*, Leipzig, Teubner, 1899), and together with (4) or (5) or both in many parts of the United States. The forms (1) and (2) are used regularly in connection with the close vowels [i, u], as in *hears, moors*; often with the medium ones [ɛ, ɔ], as in *wears, worn*; rarely with [a], as in *hard*. One of the two assimilated forms (2), (4) is generally assumed by the open vowels [a:, ə:, ə], as in *hard workers*; and sometimes by the medium ones. The form (5) seems to be comparatively rare, at least in the eastern states; so far as my observation goes, it is used chiefly in connection with [a] and [ɛ].

Inasmuch as the apical vowels represent a stage of development intermediate to the Londonese dorsal vowels and the dialectal (also older English) [r], and since these sounds may be distinctive, for example in *alms — arms, formally — formerly*, it might seem that the pronunciations (3), (4) would be preferable to (1), (2) in standard English. Nevertheless I agree with Michaelis' view (*Maître phonétique*, 1904, XIX, 97) that the *r*-modified vowels do not need to be included among the sounds of standard English, at least so far as foreigners are concerned, for several reasons.

In the first place, persons who do not use the apical vowels generally have no difficulty in being understood by those who do. Then it is well known that foreigners usually pronounce our *r* too strongly; so that the use of dorsal vowels instead of apical ones, for vowel-*r* in *hears* etc., would to a certain extent counteract this disagreeable effect, and would in any case be a great improvement on the employment of [r] or [ʀ] before consonants. And finally, there are some English-speaking persons who substitute the apical vowels for the corresponding dorsal ones, pronouncing *Ada's father* like *aiders farther*.

Consequently it seems best to consider the *r*-modified vowels as imperfectly distinctive in English, much like [h] in French (*cette hauteur — cet auteur*), and their use as optional rather than necessary, even for such foreigners as wish to pronounce our language "correctly." I should therefore represent as follows in standard English the words given above: for the close vowels [hiəz, muəz], for the open ones [ha:d wə:kəz], for the medium ones [wɛəz, wɔən] or [wɛ:z, wɔ:n]; in this last case the diphthong seems preferable to a simple long vowel because it prevents the confusion of *pores — paws, soared — sawed, floor — flaw* etc. I may add that personally I favor the use of apical vowels and am inclined to think, after several years' observation, that they represent the predominant form of American English; but perhaps I am unduly prejudiced by reason of the occurrence of these sounds in my own dialect.

New Haven, Conn. E. H. TUTTLE.

ERWIDERUNG UND ANTWORT.

De Henri, d'Henri, usw. Was ich auf s. 379 und 380 gesagt habe, ird in nichts und gar nichts irgendwie erschüttert. Der kampf gegen en nimbus der großen anfangsbuchstaben für den heiligen Krispin ist in streit um des kaisers bart.[1] *Comme une feuille à* UNE *autre* ist ichtiger wie *à l'autre.* Möge Geyer sich den kothurn seines selbstewußtseins um eine beträchtliche sohle niedriger machen![2] In dem atze *Parce qu'ils s'adressent exclusivement à des picards, ce système n'a as d'inconvénient* — *comme* unbedingt für *parce que* verlangen zu ollen, ist unhaltbar. Von gebildeten wird unbeanstandet gebraucht, st also völlig richtig (möge G. nur nach Paris fahren und hören!): *)n se donne volontiers des sobriquets. Sans apprendre un seul mot picard. Défend* (indik.). *Les patois se nuancent de village à village.* — *De village village* ist dreimal absolut möglich. *Un grammairien préférerait sans loute: d'un village à l'autre; Geyer a la manie, comme beaucoup d'étrangers, le vouloir être plus français que les Français. Neuf sur dix de ces lerniers ne trouveraient rien à reprendre à l'expression que j'ai employée.* — *Grosse légume* wendet z. b. an Léon Bailby in *La Presse,* nr. vom 5. 9. 1904. Amman & Coutant sagen in ihren geschichtsbüchern nie anders als *l'Henri,* dsgl. Gaulot in den *Récits des grands jours de l'histoire* (nr. 19). Sind das etwa ungebildete? Blassets berühmter engel weint meiner meinung nach „an" dem monumente, möge G. sich den pausbäckigen kleinen mann in Amiens ansehen.

Mein gegner will das urteil eines schriftstellers hören. Man schreibt mir: *Tout ce qu'on vous reproche est absurde.*

FLEMMING.

DE *Henri,* und nicht D'*Henri* ist trotz alledem die im sorgfältigen stil allein übliche form. Ich finde dies nicht nur in mir augenblicklich vorliegenden französischen schulgeschichtsbüchern, nämlich bei Blanchet-Pinard und bei Pouthas, von denen das erstere auf dem titel len beisatz hat: *à l'usage des cours complémentaires et des candidats aux brevets de capacité,* und das zweite: *rédigés conformément aux programmes prescrits pour les écoles normales primaires,* also in werken, lie von der offiziellen schulbehörde den examenskandidaten an die hand gegeben werden, und die somit doch wohl auch hinsichtlich ler sprachlichen form als mustergültig anzusehen sind; ich finde dies auch bei berühmten anderen geschichtsschreibern, wie Thierry, Lamé-Fleury, Duruy usw., dsgl. in französischen lesebüchern, wie den *Morceaux choisis* von Lhomme et Petit (ebenfalls *à l'usage des lycées et collèges* verfaßt), uud schließlich auch bei den namhaftesten litterar-

[1] Vgl. Joliet (*Grand Almanach Dupont,* 25. oktober 1894).

[2] Übrigens heißt es auch: *O dieses französisch* (kein *e*!)!

historikern, bei Doumic, Pellissier, Lanson usw. Auch die neuesten französischen diktionnäre von Larousse und von Larive et Fleury setzen vor *Henri* stets die nicht-apokopirte form *de*. Alledem gegenüber sind die von Flemming für *d'Henri* beigebrachten vereinzelten belege quantitativ und vor allem qualitativ einfach lächerlich.

Bezüglich der übrigen strittigen punkte, die in der von Fl. gewollten form, wie bereits in der betreffenden nummer erwähnt, dem *humile genus dicendi* oder doch einem nachlässigen stil angehören, ist jede weitere debatte zwecklos, zudem auch vollständig überflüssig. Wer zu den bewußten „neun" gehören will, *habeat sibi*! *Ich* bin gerne der „zehnte", dessen geschmack etwas kritischer angelegt ist, und der einen großen unterschied darin findet, ob eine von der litterarischen sprache nicht allgemein anerkannte wendung oder syntaktische eigentümlichkeit von einem nationalen gebraucht werden oder von einem ausländer. Was bei dem einen unter umständen natürlich sein kann, macht bei dem anderen den eindruck des gezierten oder des häßlichen. An einem berliner, der in seinem ihm eigenen jargon spricht, wird niemand etwas absonderliches finden, wenn auch „berlinerisch" noch lange nicht ohne weiteres = deutsch ist; der franzose dagegen, der sich in berliner ausdrucksweise ergehen wollte, würde nicht nur vor dem übrigen Deutschland, sondern auch vor philologisch gebildeten wirklich deutsch-kundigen landsleuten lächerlich und fad wirken. *Si duo faciunt idem, non est idem.* So können auch weder die in der hast des augenblicks hingeworfenen zeitungsartikel noch das pariser boulevard-französisch unbedingt als vorbildlich gelten. Haben die französischen sprachbeistände des herrn Fl. diesen nicht darüber belehrt — oder wissen sie es vielleicht selbst nicht? —, daß eine gewisse art des «*style parisien*» keineswegs identisch ist mit «*style français*», und daß ernste und bedeutende litterarhistoriker in der provinz wie in Paris selbst diesen «*style parisien*», mit dem besonders eine gewisse klasse junger litteraten paradirt, beständig zum gegenstand ihrer kritik und ihres spottes machen? Die stattliche reihe berufener und ernst zu nehmender litteratur- und sprachkenner, die von der geistigen elite des französischen volkes sozusagen einstimmig als ihre bedeutendsten vertreter anerkannt sind, ein Lanson, ein Faguet, ein Brunetière, oder auch in der Schweiz ein Thudichum usw. und der von ihnen vertretene stil sind darum für mich ungleich maßgebender als der herr „schriftsteller" des herrn Fl. Wenn also herr Fl. auch ein ganzes heer von boulevard-franzosen in bewegung setzt samt den gar nicht hoch genug zu verehrenden „eltern unserer schülerinnen", so wird er dadurch doch den wert seiner arbeit, der er eine ganz ungeheuerliche wichtigkeit beizumessen scheint, nicht um ein iota heben; denn herr Fl. scheint vergessen zu haben oder vergessen zu wollen, daß es sich nicht nur um die paar lächerlichen sprachlichen punkte handelt, deren endlose erörterung ihm nicht weniger zuwider sein kann als mir,

sondern darum, daß hier anmaßende form der äußeren darstellung, die dabei auf schritt und tritt mangel an stilgefühl verrät, hand in hand geht mit völliger leere des inhalts. Diesen gesamteindruck, zu dessen konstatirung mich herr Fl. aufs neue nötigt, mögen die leser der *N. Spr.* durch eigene lektüre der von mir rezensirten schrift gütigst selbst kontrolliren.

Bad Dürkheim (Pfalz). Ludwig Geyer.

ZU MEINEM BRIEFE AN HERRN PROF. WOLFROMM.

Der ankündigung im vorigen hefte entsprechend, lege ich hiermit die bemerkungen vor, die herr prof. A. Wolfromm dem abdruck meines briefes s. 394 der *Revue de l'Ens. des l. viv.* beigefügt hat. Er sagt:

J'ai publié en entier, sans la moindre hésitation, la lettre de M. Viëtor*, et ne vois aucun inconvénient à ce qu'il la reproduise dans les* Neueren Sprachen*, surtout s'il veut bien y ajouter ces quelques lignes.*

M. Viëtor fait appel à mon impartialité, cela m'étonne; elle me paraît incontestable, et les articles publiés jusqu'ici sur la Bataille des Méthodes *en Allemagne en fournissent la preuve. Du reste, je me suis nettement prononcé là dessus à plusieurs reprises, et ma ligne de conduite ne variera pas à l'avenir.*

J'ai cité alternativement les deux partis en présence, en retraçant les différentes phases de la lutte engagée entre les partisans de la réforme et leurs adversaires. Ces derniers ont la parole en ce moment et pour le motif indiqué; les premiers auront leur tour: c'est la meilleure preuve d'impartialité.

Et cependant M. Viëtor semble conserver quelques doutes à ce sujet, en me reprochant de signaler la réserve *gardée par les réformateurs, sans en donner les raisons.*

Il me permettra de lui faire observer qu'en parlant de cette réserve *j'ai simplement* constaté *un fait — dont il reconnaît lui-même l'exactitude. S'il avait patienté quelque peu, il aurait bientôt trouvé dans la* Revue *une partie des raisons qu'il vient de donner. Il préfère les voir publier dès maintenant; je ne demande pas mieux, tout en espérant que M. Viëtor voudra bien me laisser libre de disposer les matériaux en ma possession suivant le plan que je me suis tracé.*

Je ne le remercie pas moins de sa lettre qui, cependant, me laisse un regret: c'est que M. Viëtor n'ait pas jugé à propos d'exposer toutes *les raisons de son silence. Il ne m'appartient pas de juger la polémique de ses adversaires dans cette* Bataille des Méthodes*; mais on peut trouver fâcheux qu'une question d'amour-propre nous prive d'arguments décisifs, de preuves définitives; je me serais fait un plaisir de les publier dans la* Revue.

En France, sans doute, nous ne connaissons ni les PERSONNES, *ni les* CHOSES *auxquelles il est fait allusion; mais l'occasion semble bonne pour mettre les choses au point. Si M. Viëtor ou ses collaborateurs ne croient pas devoir le faire, peut-être quelque ami de M. Koschwitz voudra-t-il bien se charger de ce soin: nous leur offrons ici, aux uns et aux autres, la plus grande hospitalité.*

Zunächt wiederhole ich herrn kollegen W. den im voraus abgestatteten dank für die aufnahme meines briefes in seine zeitschrift. Sodann ein paar worte zur sache selbst.

Herr prof. W. findet in meinen worten zu seiner verwunderung einen appell an seine unparteilichkeit, die sich als unanfechtbar erwiesen habe, während ich ihm einige zweifel daran zu hegen scheine. Ich habe hierauf nur zu erwidern, daß ich das gerade gegenteil in meinem briefe mit deutlichen worten ausgedrückt habe („ohne an der erfüllung Ihres auf s. 343 gegebenen versprechens größter unparteilichkeit im geringsten zu zweifeln" usw.). Natürlich habe ich auch *herrn W.* nicht zu einer änderung seines vorgehens bewegen oder ihn in der freiheit, seinen stoff nach dem entworfenen plane zu ordnen, irgendwie beschränken wollen. Es schien mir nur bei der wiederholten konstatirung unserer und insbesondere meiner reserve, nun auch in der *Revue*, erwünscht, *meinerseits* schon jetzt „daran zu erinnern", daß diese reserve von uns angekündigt und begründet worden sei. Das bedenken lag doch nahe, daß die leser der *Revue* aus unserem, auch den berichten dieser *Revue* gegenüber fortgesetzten schweigen falsche schlüsse auf unsere haltung ziehen könnten.

Einen zweiten punkt in herrn W.s nachschrift verstehe ich nicht. Herr W. scheint zu glauben, daß ich mich aus „eigenliebe" hätte bestimmen lassen, nicht alle gründe meines schweigens auseinanderzusetzen. Der einzige grund war der angedeutete: die abneigung gegen einen streit, bei welchem die person des gegners von seiner sache nicht zu scheiden ist. „Auf das gebiet persönlicher angriffe, insinuationen und gehässigkeiten begeben wir uns nicht." Nimmt der gegner entschieden und beharrlich hier seinen stand, so mag er dieses feld für sich behaupten. Das ist für mich keine frage der eigenliebe, sondern der selbstachtung. Mehr über die „personen" hier zu sagen, sehe ich keine möglichkeit. Die „dinge" sind keine sachlichen fragen der methode o. dgl., sondern vorgänge, die mit dem persönlichen gegensatz in engster beziehung stehen und für das fachpublikum gleichfalls ohne interesse sind. Sie ihm vorzuführen, ist nicht im geringsten meine absicht. Wollen es die freunde des verstorbenen prof. Koschwitz tun, so werde ich das unter allen umständen *bedauern*; zu *befürchten* habe ich davon nichts. W. V.

ZWEI LESEFRÜCHTE.

1. Aus einer besprechung von V. Dorns übersetzungen: A. R. J. Turgots *Betrachtungen über die bildung und die verteilung des reichtums* und A. Fergusons *Abhandlung über die geschichte der bürgerlichen gesellschaft*, beide eingeleitet durch H. Waentig (professor für staatswissenschaft in Münster), von W. Hasbach (professor für staatswissenschaft in Kiel), *Deutsche Litteraturzeitung* XXV, nr. 46:

„W. betont sehr richtig, daß der beschäftigung mit der nationalökonomischen litteratur noch eine andere schwierigkeit entgegensteht: es ‚reichen die sprachkenntnisse nur der wenigsten studenten[1] aus, um französische und englische schriftsteller — solche kommen ja vorzugsweise in frage — mit einigem genuß zu lesen'. Der referent hat dieselbe erfahrung machen müssen. Sie ist um so betrübender, als die auf die erlernung der sprachen an unseren höheren schulen verwandte zeit sehr beträchtlich ist. Die italienischen, nordamerikanischen und russischen nationalökonomen sind häufig mit drei und vier sprachen vertraut . . ."

2. Aus einem eingesandt: „Das stolze volk der übersetzer", von Richard Schaukal in Wien, *Das Litterarische Echo* VII, nr. 4:

„Dies wort eines geistreichen freundes gab mir zu denken: ‚Ihr deutschen' — er ist ein pole — ‚seid so stolz darauf, daß ihr die ganze weltlitteratur durch eure behenden übersetzer der deutschen kultur einverleibt habt, wie die phrase besagt. Habt ihr sie wirklich »einverleibt«? Glaubt ihr das? Befragt euch strenge. Ich sage dir: kaum den — Shakespeare!'

„Ich, dem in jenem momente eine ganze reihe fleißiger und geschickter übersetzungen durch den kopf schoß, gab ihm nach kürzestem besinnen recht, ganz recht. Es ist so. Wir sind sehr mit unrecht stolz auf unsere zahllosen übersetzer: wir bekunden so nur unsere gar nicht wählerischen ästhetischen einsichten . . ." W. V.

LONDONER FERIENKURSE 1905.

Es geht uns der nachstehende prospekt zum abdruck zu, den wir frühzeitiger beachtung empfehlen. *D. red.*

University of London.

Holiday Course for Foreigners, 1905.

The first Holiday Course for Foreigners was held in 1904, and the Senate has empowered the University Extension Board to arrange a similar Course in the Summer of 1905. The University Extension Board has appointed a Special Board to make the necessary arrange-

[1] Wie Hasbach hervorhebt, müssen „die meisten jünger" der nationalökonomie „nicht sie, sondern die rechtswissenschaft als hauptfach betrachten".

ments, upon which, through the Teachers' Guild of Great Britain and Ireland, teachers in secondary schools are represented.

The Course will be under the direction of Professor Walter Rippmann, M. A.

The full Course will last nearly five weeks, from July 17th to August 18th, and the fee will be £ 3. Students can also take a shorter Course from July 31st to August 18th, the fee for which will be £ 2.

The number of students will be limited to 150 attending the full Course, and to an additional 100 attending the shorter Course; students should therefore make early application, which in every case should be written in English. Tickets will, in the first instance, be allotted on June 1st to those who have previously made application, and if after that date there are any vacancies, these will be filled in the order in which applications are received. *Students cannot be admitted after the Course begins*, and tickets should be obtained before July 15th at the very latest. Each ticket will be numbered to indicate the seat reserved for the student at lectures.

Special arrangements will be made to suit the convenience of foreign governments who are officially sending students to the Course.

Arrangements cannot be made for students who are only beginning the study of English and have no conversational knowledge of the language.

Details of the lectures and classes, and forms of application for admission and for accommodation, may be obtained by intending students on or after May 1st. All communications referring to the Holiday Course should be addressed to:—

The Registrar of the University Extension Board,
University of London,
South Kensington, London, S. W.,

and the words "*Director of the Holiday Course*" should be written in the top left corner of the envelope.

MITTEILUNG.

Wie uns aus Hannover gemeldet wird, begeht der dortige *Verein für neuere sprachen*, gegründet 1880, am 10. februar sein 25. stiftungsfest. Es ist eine öffentliche feier geplant, zu welcher prof. dr. K. Sachs-Brandenburg, ältestes ehrenmitglied des vereins, den festvortrag („über Nizza und seine sprache“) zugesagt hat. Ein festessen wird sich anschließen. Man hofft auf den besuch zahlreicher gäste, da großenteils durch die bemühungen des vereins, namentlich seines ehrenpräsidenten prof. Adolf Ey, der *erste allgemeine deutsche neuphilologentag* ins leben gerufen wurde. — Zu weiterer auskunft ist prof. dr. Kasten, Hannover, Lavesstr. 63, bereit. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. FEBRUAR 1905. Heft 10.

GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Fortsetzung.)

11. *Combinations whose first Element is Nasal.*

It is evident that the class of combinations named in the heading of this section will demand sub-classification according to the nature of the second element of the compound. And the same remark will apply to all the five remaining classes of combinations, as tabulated in No. 8. For the present set of combinations this sub-classification may be exhibited and exemplified as follows. Under the title of each sub-class will be found on the left-hand side of the page a list of all the possible combinations which can be produced from it, with the non-existent combinations in brackets. On the right-hand side will be found examples of the existent combinations.

(1) 2nd Element = *Another Nasal.*

mn, nm, ŋm, ŋn, (nŋ, mŋ) | remnant, panmug, hangman, long-nosed

(2) 2nd El. = *Homorganic Toned Consonant* (not nasal).

mw, mv, mb, nl | tramway, triumvir, ember, finely
nz, nđ, nɹ, (nʒ) | pansy, pin them, inroad
nj, nd, ŋg | bunion, ending, anger

(3) 2nd El. = *Homorganic Toneless Consonant.*

mʍ, mf, mp, ns | somewhat, shamfight, empire, pensive
nθ, nʃ, nt, ŋk | parenthesis, mention, ninety, banker

(4) 2nd. El. = *Heterorganic Toned Consonant* (not nasal).

ml, mð, mz, mɹ	primly, come then, flimsy, ramrod
mj, md, mg, (mʒ), ŋw	commune, someday, tramguard, ringworm
nw, nv, nb, ng	onward, invite, inborn, engage
ŋv, ŋb, ŋl, ŋð, (ŋʒ)	strong-voiced, songbird, ringlet, sing this
ŋz, ŋɹ, ŋj, ŋd	sings it, long-room, hang you, ring-dove

(5) 2nd El. = *Heterorganic Toneless Consonant.*

mθ, ms, mʃ, mt	something, Samson, dumbshow, tomtit
mk, nʍ, nf, np	lambkin, pinwheel, painful, panpipe
nk, ŋʍ, ŋf, ŋp	pencase, spinning-wheel, wrongful, pingpong
ŋθ, ŋs, ŋʃ, ŋt	lengthy, alongside, kingship, tongue-tip

It may be shewn arithmetically that the possible number of combinations in this class (geminates excluded) is 63. They are all displayed in the above list; but five of them are in brackets, as having no example in actual English. An example is given of each of the remaining 58, and they are divided into 5 sub-classes, in an ascending order of complexity. The chief feature of the whole class is again that hostility of English to long and audible glides between consonants, which lies at the root of its habits of diphthongisation.

(1) Even the first and simplest sub-class (nasal plus nasal) will illustrate this in some degree. It has already been noted (No. 7) how feebly *m*, *n*, *ŋ* are distinguished to the ear, when they are uttered simply through the nose, with a shut mouth. At a short distance they become indistinguishable from each other. But when an oral vowel is added to them, as in the syllables *em*, *en*, *eŋ*, there are few sounds in existence which the ear more readily or sharply distinguishes. The same is true when the vowel follows the nasal: and still more when the nasal stands between two vowels; because the vowel connexion is then doubled. These facts carry with them two

emarkable conclusions, (1) that the most salient differences of *m*, *n*, *ŋ* are created neither by nose-articulation nor by nose-resonance, for the nose usually does little more than tell us that they are nasal: and (2) that the resonances which commonly distinguish *m*, *n*, *ŋ* for us, arise in the mouth, and form no part of the held consonant at all. They occur either before it, or after it, or both. They are not nasal glides at all, but oral glides; and a little investigation shews that these oral on-glides and oral off-glides of *m*, *n*, *ŋ* are very closely related to the oral on-glides and off-glides of *b*, *d*, *g*. This is proved *prima facie* by simply stopping the nose, and then attempting to pronounce the syllables *em*, *en*, *eŋ*, or *eme*, *ene*, *eŋe*. The *m*, *n*, *ŋ* are changed instantly and exactly into *b*, *d*, *g*. A change so striking and important demands examination in detail. It is easy to see that the greatest change which has taken place is confined entirely to the nose; for it consists in the substitution of a complete stoppage and silence in that organ for a current of musical tone. The oral glide does not indeed remain quite unchanged, but the change is not radical. The series of positions (and therefore of sounds) which the oral organs produce, in closing to (or opening from) the *m*, *n*, or *ŋ* closure, are precisely those which they produce in closing to (or opening from) the *b*, *d*, or *g* stop respectively. The only difference lies in the relative energy and speed of certain parts, both of the on-glide and the off-glide. The sounds of oral arrest and of oral release, which respectively create the applosion and the explosion of the stop, are not totally wanting in the arrest and release of the nasal, but they are so much feebler that they no longer produce in the ear that special sensation of percussion, which gives to the plosive its chief acoustic quality and also its name. And in those parts of both glides which just adjoin the percussion, there is evidently a much fiercer friction in the plosive than in the nasal. But these differences melt away rapidly as the off-glide proceeds, and are quite at an end before it is terminated. The successive elements, therefore, in the oral glides of *m* and *b*, of *n* and *d*, and of *ŋ* and *g* are always identical in nature, though they vary considerably in energy and

speed, at certain parts of their course. It was hardly necessary to examine these oral glides of *m*, *n*, *ŋ*, so minutely, for the purpose of exploring the glides between nasals in English; for in all English combinations of this kind, the diphthongising tendency is so strong that all intervening oral glides are crushed out. The acoustic transition takes place solely in the nose, and is marked only by the relatively slight transitions which are possible to a purely nasal resonance. The mechanism by which this destruction of the intermediate oral glides is carried out in English is extremely simple: it consists merely in forming the oral closure of the second nasal before releasing the oral closure of the first. Therefore in English, during the transition from nasal to nasal, the nose alone speaks; the mouth is absolutely silent. But it is not always so in other languages. It often happens, on the contrary, that there is a greater or less hiatus between the oral release of the first nasal and the oral closure of the second. In that case there is, of course, a greater or less emergence of the off-glide of the one, and the on-glide of the other, — not in their entirety, but at their thin and more frictional ends. There is clear evidence of this state of things at a certain point in the developement of the French word *âme*, from the Latin word *anima*. The *i* drops out, and the *a* becomes *e*, according to rule; and the accepted spelling is therefore for a long time *anme*. But there is a notheworthy spelling *ainrmes* (for *âmes*) in a 12th cent. MS. of a translation of a sermon of St. Bernard's, where the *r* seems certainly to represent the frictional oral glide above described.

But when, as in English, the two nasals are completely diphthongised, the intermediate oral glides completely disappear: the mouth remains shut and silent from the closure of the first nasal to the opening of the second. Only the nose speaks, and any glide from the one nasal to the other must be sought solely there. This glide is more audible to the speaker than to the hearer. It may be fairly doubted whether the ordinary listener ever pays any attention to it: for to him the most salient features of the two nasals are the on-glides, oral and nasal, of the first, and the off-glides, oral and nasal, of

he second. These tell him all he wants to know, more clearly ınd more powerfully, than the intermediate nasal glide. Never-:heless the intermediate nasal glide exists, and its main fea-tures can be described.

The nose-passage is irregularly shaped, but very elongated; and the pitch of its resonance shews that it obeys pretty closely the law which governs the resonance of pipes and tubes. There is a good phonogram of nasal resonance by L. Hermann in *Pflügers Archiv*, 1890, which shews a pitch of ıbout 2200 vib. per sec. That is also the pitch of a tube)r pipe, 3 inches long; which is practically the ordinary length)f the nose-passage. The distance from the anterior to the posterior nares is indeed somewhat less than that: but there s a supplementary passage, leading backwards and down-vards from the posterior nares, between the velum and the valls of the pharynx, which prolongs the tubes, more or less, ıs a resonant instrument. When the velum hangs short and perpendicularly, the tube opens rapidly into the general cavity)f the pharynx, and the effective prolongation is small: but vhen it is drawn back, so as to leave a narrow passage between a large part of its length and the back-wall of the pharynx, the prolongation is effectual, and can be made to :ause a difference of 5 semitones in the resonance, thus shew-ng an effective prolongation of about an inch.

The kind of resonance just spoken of is the only sound vhich is at all audible in the held part of *m*, *n*, *ŋ*, in addition o their musical pitch; and it can only be heard separately ınd clearly when the sounds are whispered. It is then found hat the highest resonance it that of *n*; the next is that of *m*, ıbout a semitone lower; and the lowest is that of *ŋ*, about 3 emitones lower still, but varying a semitone both ways. The verdict of the ear upon such only half-musical sound needs confirmation. But it seems to be forthcoming, when the artic-ulations are carefully scrutinised. In the articulation of *ŋ* he back of the tongue is in the "high" position, and presses he velum back into exactly that place wherein it most effec-ually prolongs the nasal passage, and lowers the resonance. But when *m* is articulated, there is no upward and backward

pressure from the tongue. The tongue is in a perfectly neutral position, and if there is any pressure, it is a widening pressure, proceeding from the air-current hurrying to the nose. Consequently the tube is considerably shortened, and the resonance raised. The same causes operate, rather more strongly, when *n* is articulated: for this process necessitates the lifting of the front of the tongue and a corresponding withdrawal of substance from the back. The back falls, and the inner prolongation of the nose-passage is free to open and shorten itself more than before, thus again raising the resonance, though more slightly.

There is always, therefore, a slight glide of nasal articulation and resonance between two nasal consonants, however closely they may be diphthongised. This is perhaps audible to the listener, when *ŋ* is one of the consonants concerned, and still more certainly, when the second consonant commences a stressed syllable, as in *unmake, nursing mother, omniscient*, etc. But the fact remains that two nasals, combined in the English way, are differentiated to an auditor much more by their external than by their intermediate glides.

Perhaps it is by way of reaction against this vague demarcation of the two consonants that parasitism sometimes sets in between them. Nothing is easier than parasitism in such a case. Take, for example, the O. F. spelling *dampner* from Lat. *damnare.* Two things seem to be unquestionable; (1) that this spelling was meant to be as phonetic as possible, but (2) that this *p* was really something very different from the bilabial sound usually indicated by that symbol. Parasites are not introduced to make pronunciation more difficult, but easier. A real *p* would have had quite an undesired effect. But if this so-called *p* was pronounced entirely through the nose, the mouth being kept shut and silent, as before, during the whole *mpn* combination, this curious parasitic sound may have been felt to be a comfortable pause and *point d'appui* between the too merged *m* and *n*.

There is no difficulty whatever in making the sound required, which is simply a nasal stop. We have it in English in slurred pronunciations of words like *hempen*, *Lenten*, *drunken*

which I can only write *hɛmpm*, *lɛntn*, *draŋkŋ*, for want of a symbol for this nasal stop). The *p t k* in these words, however, are only most distantly related to normal *p t k*. They are all apploded and exploded solely in the nose; they are so nearly alike that the best ear could not distinguish them, if heard as isolated sounds. But this auditory difficulty is solved in actual speech by customary association: the sound which forms the toneless stoppage of an *m* is inferred by the ear to be, as usual, a *p*: whilst the toneless stoppages of *n* and *ŋ* are similarly inferred to be *t* and *k*. But the speaker, if he takes the trouble to observe, knows that this distinction is unreal, and merely inferential.

It is difficult to see how the O. F. *dampner* could evolve itself out of Lat. *damnare* without passing through an intermediate **dambner*, which seems, however, to have left no record. But this *b*, again, would only be in a remote and unimportant sense labial: it would be simply the toned form of the nasal stop, and would be apprehended as a *b*, only because it formed the conclusion of an *m*.

(2) The second sub-class contains 11 possible and 10 actual combinations. Three of these may be spoken of simultaneonsly. They consist of the nasal and its homorganic toned stop, *mb*, *nd*, *ŋg*, e. g.: *ember*, *ending*, *anger*. In English these combinations are completely diphthongised: the mouth is kept absolutely shut, and nothing takes place in the mouth, at the transition from nasal to plosive, except a reinforcement of constricting pressure (to resist and delay the oncoming explosion), till the explosion itself occurs. Otherwise these glides are entirely nasal: they consist simply of a nasal closure, produced by lifting the velum at the point where it is already nearest to the opposing wall of the pharynx. This point has been shewn already to differ a little for each of the three nasals. But a nasal closure possesses the same features which belong to other closures. It is never absolutely instantaneous: there is a measurable time during which the constriction is closing. During this time the sound of the nasal becomes rapidly more frictional, until the completed closure cuts it off altogether. This proves the existence of nasal fricatives, formed behind

the velum, and analogous to the nasal stops mentioned in the last paragraph but one. A practised phonetician can produce them instantly. These are not just the same sounds as those usually denominated the toneless *m*, *n* *ŋ*, which do not rank strictly as nasal fricatives, but as nasal aspirates. Their articulation does not yield audible friction till the breath is forced. It is an interesting but probably insoluble question, which of these sounds is represented by the *h* in O. E. *hnutu*, etc.

E. A. Meyer's figures for *mb* in *crumble* (*Eng. Lautdauer* p. 79) shew the length of the *m* to be somewhat more than normal (·117 v. ·107 sec.), but that of the *b* to be only ·028 sec., as compared to a usual medial length of ·102. Even if this extreme shortness of *b* be doubted, the total length of ·145 sec. shews a considerable reduction of length in a diphthongised *mb*, and therefore probably also in a diphthongised *nd* or *ŋg*. But it would be rash to conclude that the interconsonantal glide is appreciably affected by this shortening. Glides are very much less capable of being reduced below a normal length than any kind of consonant is. For they are composed of a large number of successive parts, none of which can be omitted; whilst it is always possible to omit a large fraction of any homogeneous sound of moderate length, without changing its phonetic character. A careful inspection of Meyer's table of labial glides (*Eng. Ld.* p. 64 and 88) reveals an extraordinary average constancy in the length of glides, whether the adjacent sounds are naturally long or short, and whether they are pronounced slowly or quickly.

The three combinations, *nđ*, *nz*, *nɹ* (*pin them*, *pansy*, *inroad*) may also be described together. They owe their relative simplicity to the fact that the *n* closure in the mouth takes up a position as close as it can to the constrictions of the expected *đ*, *z* and *ɹ*. Consequently the tongue, when it recedes from the shut *n* position to form the frictional passage of *đ*, *z* or *ɹ*, withdraws itself from the opposing surface by a very short and simple perpendicular retreat. This retreat has of course a certain duration, during which the frictional sound rises

pidly in volume, though it diminishes in keenness. This is ıe oral part of the glide.

The nasal part is equally simple, though somewhat conrary in character. It consists not in a release, but in a toppage, of toned breath, and displays in its brief duration . course of frictional sound exactly contrary to that displayed y the oral glide, and very much feebler. It is in fact the hutting off of the *n* in the nose.

But the most vital feature of the whole glide is neither he oral part nor the nasal part, but the timing of these parts o each other. The correct production of both consonants lemands that the two parts shall be simultaneous. Till the ose is closed and the *n* finished, the breath runs away through he nose, and has little power to make any strong oral friction: this power comes while the nose is closing. But on the other hand the nose must not quite close until the tonguelosure is relaxed for the fricative: for in that case there would be, for a moment, a total stoppage both of nose and nouth; and acoustically, that would mean the interpolation of a *d* plosive. We should have, e. g. *pin(d)them*, *pan(d)sy*, *n(d)road*, in our three examples. In fact it seems very probable that we often have this parasitic *d* in such combinations, n a short and subsensible, or nearly subsensible, form. My ar seems to detect it sometimes, especially when great disinctness is aimed at: and it is undoubtedly physiologically lifficult precisely to synchronise two such very brief motions s these, occurring in organs whose motions are in no mechanal way interdependent. But note that this *d* is not the nerely nasal *d*: the following fricative provides for it an udible, though not very free, oral explosion, in addition to he nasal applosion already noted.

The *nr* combination seems to be especially liable to develope this parasitic *d*. If the *r* is a trilled one, that is very atural: for the trilled *r* itself is a sort of rapidly repeated *d*. 'he Greek ἀνδρός for ἀνερός (through ἀνρός) is one example: nd in Old French they are very numerous, e. g. in *gendre* rom Lat. *gen(e)rum*, *Vendredi* from Lat. *Ven(e)ris dies*, *vindrent* rom Lat. *ven(e)runt*, etc. But English examples are wanting.

The *d* in Eng. *vengeance* [vɛndʒəns] etc. seems to have existed in the Fr. *vengeance* etc. at the time of their importation into English.

The *nđ* and *nɹ* combinations are both found in Scripture's "Rip" record. The former shows a length of about ·13 sec., and the latter, less clearly, of about ·18 sec. Both indicate considerable shortening. This is chiefly due to their diphthongisation.

The remaining four combinations all present some special feature in the intervening glide. In *mv* in *triumvir* one can hardly avoid a parasitic *b*, imperfectly closed, but still plosive to the ear rather than fricative. It arises from a certain delay in the proper opening of the *m*. This arises in turn from the fact that the lips are not free to separate perpendicularly; the lower lip has to slide off horizontally to make the denti-labial *v* against the edges of the upper teeth.

The *mw* in *tramway* is not troubled in this way, because both elements are bilabial. Its peculiarity resides in the nasal part of the glide, and arises from the fact that *w* has not only a labial, but also a velar constriction. The glide which forms this velar constriction is in progress, according to the principles above stated, and is raising the velum and prolonging the nose-passage, at the same moment that the nose-closure is in progress too. Consequently the nose-closure, begun in the *n* position, ends in the *ŋ* position. A careful listener can hear the downward glide of resonance, when whispered.

In the *nl* glide of *finely*, there is again a glide of nasal closure and a glide of oral opening which are normally simultaneous. The former has been described already; but the latter consists in the detachment of the tongue, at one or both lateral margins, from the lateral gums; and the acoustic oral glide consists of the brief yawning sound thus produced. But imperfect synchronism may add other results to these. Friction being inessential to the *l* sound, there is no pressing need for the closing of the *n*, nor for the simultaneity of its closure with the opening of the *l*. The two sounds may overlap: and then the nasal part of the intermediate glide takes place after the *l* is already established, whilst the oral part

akes place before the *n* has ceased. The glide is thus cut n two, and the *l* is partially nasalised. This occurs in American English. But in Middle English the contrary occurs sometimes: the *n* closure comes too soon. It is thus that the words *spindle* and *dwindle* acquire their parasitic *d*.

The *nj* glide of *bunion* remains. Like *mw*, it is not a prompt glide. The *n* cannot be articulated in the exact place of the *j* without being turned into the un-English sound *ɲ*. The *n*, therefore, is articulated in the usual way,—the tongue-tip striking the upper gums perpendicularly. But to form *j*, the tongue must be bent and slid forward until about half-an-inch of its upper surface is free from the gums and palate. Such changes of shape take time, and in the meantime neither the proper *j* passage nor the proper *j* sound is being formed. In other words there is a toned front glide, feebly fricative, which the ear probably accepts as the beginning of the *j*, after the *j* itself has been fully heard. The feebleness of the English *j* friction makes it possible in this case also for the wo consonants to overlap, and for the intervening glide to ake place in two separate halves, oral and nasal, with partial asalisation of the *j*. This necessarily lengthy glide implies elative feebleness of diphthongisation. An instance in Scripure's "Rip" record shews about ·1 sec. for *n*, and ·09 for *j*, otal ·19, shewing but slight contraction.

(3) The third sub-class of this section contains eight ossible combinations, and it will be seen, on referring to the eginning of the section, that they all actually exist. Six of hem may be dealt with in threes, just as in the sub-class ast considered. They differ, in fact, from the previous six nly in having the second element toneless instead of toned: nd much that was then said about *mb*, *nd*, *ŋg*, or about *nð*, *z*, *nɹ*, will now apply with little alteration to *mp*, *nt*, *ŋk*, or o *nθ*, *ns*, *nɹ̥*.

Take the first three, *mp*, *nt*, *ŋk* (examples, *empire*, *ninety*, *anker*). In them, as in *mb*, *nd*, *ŋg*, the mouth passage is abolutely stopped in English during the whole transition. Nothing appens in the mouth but a felt reinforcement of the energy f constriction, in opposition to the rising pressure of the stop.

is, in fact, completely drowned by it, so far as the hearer is concerned, except in those forced cases which have been noted. The speaker always knows better (if he wishes to to so) what has really happened: and can deliberately reproduce the parasitic nasal consonant in his articulation, yet without necessarily conveying it to the hearer. To him it simply sounds somewhat more sonorous. The reader may easily experiment to this effect. There seems to be no instance of this parasitic sound emerging into the spelling of the word: but the fact of its submergence by the following explosion seems fully to account for this.

The diphthongisation of these three combinations seems to be very thorough. Meyer (*Eng. Lautdauer*) has as record of *limpet*, shewing $m = \cdot 095$ and $p = \cdot 036$. Compare with this the figures for *mb* in *crumble*, sub-class 2. The abbreviation of the *p* and *b* is about 70 per cent.

The second group of three combinations in this sub-class consists of *nθ*, *ns*, *nʃ*: examples, *parenthesis*, *pensive*, *mention*. But for the loss of glottal tone, which takes place in the course of the glide itself, everything that has just been said about *nð*, *nz*, *nʒ* may be applied to *nθ*, *ns*, *nʃ*, even to the occasional occurrence of a parasitic though generally subsensible *t*, corresponding to the *d* parasite noticed in the other three cases. But I have occasionally heard clearly both *nin(t)th* and *ten(t)th*, especially from Irishmen. The same sound occurs in a frequent Southern English pronunciation of words like *bencher* and *frenchify*, where the *nch* is phonetically *ntʃ*. This fact is seldom noted by other Englishmen until the speakers confess it: which confirms the remarks already made as to the weakness of *t* in this gliding position. For the sound is the same as that of the parasitic *t*; though it is original in these syllables, as received from the French. Heard or not heard, there are always two feeble plosions in the glides of these three combinations, the one shutting the nose-passage to the *n*, and the other opening the mouth-closure to the fricative, and both tending to produce the sensation of a parasitic *t*.

Contraction through diphthongisation is again very evident. The combination *nθ* occurs in "fine thing" in Scripture's "Rip"

record, and measures only about ·17 sec., against Meyer's ·199 for the two separate sounds. The real difference is probably greater; because the "Rip" record is rhetorical, and tends to lengthen emphatic words like these, and to shorten others.

Two more of sub-class (3) remain, *mf* and *mɑ*. In *mf* (*triumphant*) I experience the same difficulty in avoiding a loose parasitic *b* (or *p*) which was noticed under *mv* (*triumvir*). Whether it is *b* or *p* depends on the epoch of glottal opening. In *mɑ*, as already in *mw*, the nasal resonance may be heard to fall during the closure of the *m*, shewing that closure really takes place in the *ŋ* position, just opposite the back constriction of the *ɑ*. How much of the glide is toned or toneless depends again on the epoch of glottal opening.

It may be mentioned parenthetically here that glottal opening or shutting is itself a glide. Swift as the scissor-like movements of the chords are, as may be seen in the laryngoscope, they yet occupy a time which is often sufficient to cover a period of several vibrations of the pitch which was, or is about to be, sounded by the chords. During this time the chords are not still, but are either beginning or ceasing to vibrate, though they lose and gain quite instantly, on parting or joining that siren-like power to emit puffs of breath, which is probably the chief source of their acoustic energy. The result is a weak sound, resembling whisper in quality, yet differing from whisper in never being steady, but always rapidly rising or falling in force and pitch. Its effect varies also with the volume of the stream of breath which is free to pass at the time. It has been called *Hauchstimme* or "breath-tone." E. A. Meyer's tone-registering apparatus, attached to the neck, which I criticised somewhat adversely in relation to its direct purpose (*Mod. Lang. Quarterly*, 1903), seems to give admirable evidence of these phenomena.

(4) The 4th sub-class in this section contains 22 possible and 20 actual combinations. Its glides are often more complex and variable than those previously dealt with, because the two sounds composing each combination are always heterorganic: which means that, in passing through the glide, the point of

closest constriction is transferred from one region of the mouth to another.

It will be convenient to consider first of all the six combinations *md, mg, nb, ŋb, ng, ŋd*; in which the second element is a toned plosive. It is evident that in all these cases just three organic motions are involved in the glide which is to change the nasal articulation into a plosive one. There is (1) a nasal closing glide, to put an end to the nasal consonant, (2) an oral opening glide, to remove the oral closure which is associated with the nasal consonant, and (3) an oral closing glide, to make a new oral closure, which is associated with the second (= the plosive) consonant: for under our scheme of classification the two consonants are heterorganic, and the oral closure of the first must be removed, before the oral closure of the second can come into explosive operation. But that does not at all imply that step (2) must always precede step (3). It often happens that the oral closure of the nasal is not released until the oral closure of the plosive is already formed in the mouth, especially in the first four of these six combinations. The reason of this is that in these first four, one of the two component consonants is labial, and its articulation is therefore physically unconnected with, and independent of, that of the other consonant involved. But with *ng* and *ŋd* this is not the case. They are articulated respectively with the point and back, or with the back and point of the tongue, successively; and it is organically convenient in both cases to relax the first before closing the second. In these two combinations, therefore, it is convenient to take steps (2) and (3) in that order, but in the other four there is no special inducement to do so.

In fact, when we consider the steps (1), (2) and (3) in relation to the four combinations *md, mg, nb, ŋb,* we find that these three steps are free to follow one another in any order; and consequently that no less than six orders of succession 123, 231, 312, 132, 321, 213, are organically open to them, though they are not all equally convenient. It is not easy to compare them in this respect without a concrete example. For this the first combination on the list will serve,—*md*,

with its example *someday*. Strictly speaking, these three steps are not obliged to be successive, but may be simultaneous, at any rate in some part of their duration. Such a pronunciation would bring the connective glide to a minimum of length, and at the same time probably to a maximum of complexity: but the actual sound generally presents features which only succession, and not simultaneity, can adequately explain.

It will therefore be instructive, for once, to trace out in some detail for *md* the six organic possibilities tabulated above, with their results in terms of sound. The following table attempts to do this, in such a way as it will bring to the eye and understanding of the reader the complicated succession of events which is involved in each case. But some signs and expressions are used which need previous explanation. The sign $>$ indicates decrease, and often extinction, which may be applosive: the sign $<$ indicates opening (which may be explosive), and increase. The sign $\times$ denotes the gliding change from a previous position to one equally open or close. An *m* or *n* *silence* indicates a position of the nose which would yield *m* or *n*, if the nose were opened: whilst a *b* or *d* silence indicates the position of the mouth which would yield *b* or *d*, if the mouth were opened. The compound symbol *m* (= *b*) is used to indicate the oral closure of *m*. The sounds called impf. (imperfect) *b* and *d* are simply the nose stop after *m* and *n* respectively, as already described. In some places (*b*) and (*d*) are used for these. The acoustic results are stated for nose and mouth in two separate lines, including both sounds and silences: but both lines are then summed up in a third line; and in this line silences are, for the most part neglected. It will not be possible to treat all our combinations in this elaborate manner, but I offer this analysis of *md* not simply for its immediate value, but still more for its method, which is capable of being applied, I think, by a skilled phonetician, to any such combination which he may wish to investigate. Its principle is to tabulate (1) the acts involved, (2) their possible order of succession, (3) the acoustic results in the several organs, and (4) the summation of these.

In those places in the column of spellings where *d* or *b* occurs twice, the first is the applosion and the second the explosion. It will be seen that three of these spellings, in lines (a), (b) and (f), shew a short and weak tone-glide, somewhere between the *m* and *d*. These are not found in English; but would probably be found in French, if looked for. Of the other three, two are practically identical, lines (c) and (e): their spelling is the same; they only differ in the epoch of the nose-closure. These and (d) are all frequent English types, and naturally so, because intermediate tone-glides are absent: the two consonants are completely diphthongised. It may, therefore, be said that we have in English both a pronunciation of *mb* with *n*-glide, and another with *b*-glide. The former is much the more frequent, but attracts very little attention, because the small change from *m* resonance to *n* resonance, in the nose alone, fails altogether to arrest the ear of the hearer, and is only apprehended by the speaker when he gives attention to it. This explains the fact that, though a parasitic *n* often really exists in *md*, it has left no trace whatever in the history of language.

But it is somewhat otherwise with the *b* parasite in *md*, and very much otherwise with the *b* (or *p*) parasite in those heterorganic combinations of *m* which we have still to consider. Yet, strange to say, the parallel combinations of *ŋ* shew but a very slight tendency to develope a printed *g* (or *k*) parasite; and those *of n* show no such tendency whatever. Clearly there is some difference between *m* and the other nasals, in respect of their energy in parasite production. This difference seems to arise, in more ways than one, from the externality of *m*. In the first place, *m* is nearly always articulated visibly to the hearer: the others are not. From our babyhood we learn labial articulations partly by sight. Even if we did not, the sight of an *m*, opening or closing, could not fail to suggest to our minds a *b* plosion or a *p* plosion; because, to the eye, they are all three identical. And immediately after this visual suggestion comes generally, in every one of our succeeding examples, an acoustic, plosive sensation, resulting from the sudden closing of the nose. In the analysis of *md* this nasal

Possible Glides of md.

	Initial State	1st Act	1st Result	2nd Act	2nd Result	3rd Act	3rd Result	4th Act	Final Result	The word *someday* in A.P.I. spelling
(a) In nose	*m* tone ...... collapses >	Nose shuts	> nose applodes, as impf. *b*, and *m* silence follows	*m* (= *b*) opens	silent *m* >< *n* glide	*d* stop shuts	*n* silence	*d* explodes		
In mouth	*m* tone, blocked by *b* stop		> *b* silence ... collapses		< *b* opens, sometimes plosively, into a toned oral *bd* glide >		> *d* shuts, sometimes plosively, from *bd* glide to *d* silence		< off-glide of *d*	
Total	*m* .... >		> nose *b*		< weak oral *b* < *bd* glide >		> weak oral *d* ...		*d* <	sʌm(b)b^ʌddei
(b) In nose	*m* tone	*m* (= *b*) opens	*m* tone, changing to *n* tone	*d* stop shuts	*n* tone ...... collapses >	Nose shuts	> nose applodes, as impf. *d*, and *n* silence follows	*d* explodes		
In mouth	*m* tone blocked by *b* stop		< *b* opens, non-plosively, into a toned nasalised lip-point glide		> *d* shuts, non-plosively; forms *n* tone, but blocks it		> *n* tone extinguished: *d* silence follows		< off-glide of *d*	
Total	*m*		nasalised lip-point glide		> *n* .... >		> nose *d*		*d* <	sʌm^ʌ̃n(d)dei
(c) In nose	*m* tone, changing to *n* tone	*d* stop shuts	*n* tone ...... collapses >	Nose shuts	> nose applodes, as impf. *d*; *n* silence follows	*m* (= *b*) opens	*n* silence	*d* explodes		
In mouth	*b* stop; then intercepted by *d* stop		> *d* shuts, non-plosively, but changes *m* tone to *n* tone		> *d* silence, but *b* stop remains		< *b* stop opens, non-plosively, and *d* silence remains		< off-glide of *d*	
Total	*m* .... >< *n*		.... >		> nose *d*		....		*d* <	sʌmn(d)dei

	Initial State	1st Act	1st Result	2nd Act	2nd Result	3rd Act	3rd Result	4th Act	Final Result	The word *someday* in A.P.I. spelling
(d) In nose	*m* tone ..... collapses >	Nose shuts	nose applodes, as impf. *b*, and *m* >< *n* silence follows	*d* stop shuts	*n* silence	*m* (= *b*) opens	*n* silence continues	*d* explodes		
In mouth	*m* tone, blocked by *b* stop		> *b* silence, changing to *d* silence <		> *d* shuts without plosion; *d* silence remains		< *b* stop opens, sometimes weakly plosive: *d* silence remains		< off-glide of *d*	
Total	*m* .... >		> nose *b*		....		....		*d* <	sʌm(b)ᵇdei
(e) In nose	*m* tone, changing to *n* tone	*d* stop shuts	*n* tone	*m* (= *b*) opens	*n* tone ...... collapses >	Nose shuts	> nose applodes as impf. *d* and *n* silence follows	*d* explodes		
In mouth	*b* stop, then intercepted by *d*		*n* tone, blocked by *d* stop		< *b* stop opens, non-plosively; only *d* stop now blocks *n* tone		> *n* tone ceases: *d* silence follows		< off-glide of *d*	
Total	*m* .... >< *n*		....		.... >		> nose *d*		*d* <	sʌmn(d)dei
(f) In nose	*m* tone	*m* (= *b*) opens	*m* tone ...... collapses >	Nose shuts	> *m* silence, changing to *n* silence glide, no longer nasalised, collapses towards *d* >	*d* stop shuts	*n* silence continues	*d* explodes		
In mouth	*m* tone, blocked by *b* stop		< *b* opens, non-plosively, into toned and nasalised glide				> *d* shuts, sometimes plosively: *d* silence follows		< off-glide of *d*	
Total	*m* .... <		< nasalised lip-opening glide	><	non-nasal point-closing glide >		> weak oral *d* ...		*d* <	sʌm̃ʌʌddei

stop appears in five out of the six possible successions, and though it is sometimes written there as (d), as well as (b), it has been carefully pointed out already that it is always in itself the same sound, and is only accepted by the mind for some other sound through extraneous associations. In an *m* articulation we have, as in no other nasal articulation, a strong visual association, predisposing us to hear this plosive as a *b* or *p*.

But the externality of *m* has also another effect. The closure of *m*, being external, blocks up the sound of any articulation behind it entirely: but leaves its own articulation free to explode. In our fourth, marked (d), succession of *md*, the *d* closes behind the *m* stop in absolute silence; and then the *m* (= *b*) stop opens: but not necessarily in absolute silence. That is why a small glide-*b* is written in its spelling. Whether the air between the two stops is more compressed than the outer air, or the shutting of the *d* is not quite air-tight, it often happens that the release of the *m* stop in this succesion yields a slight plosion, which would not be audible, if it were not external.

For these reasons there are slight traces of *b* and *p* parasitism in the actual spelling of *md* combinations; and still more in other combinations of *m* and consonant. The *mg* combination (example, *tramguard*), however, in spite of its very close analogy to *mb*, has not, to my knowledge, left any printed traces of this kind. This is the more surprising, because our analysis of *mb* is applicable in every particular to *mg*, with the mere substitution, in all positions, of *g* and *ŋ*, for *d* and *n*. The lips seem, indeed, to quit each other more sluggishly in *md* than in *mg*. The reason of that is, that the jaws are less free to open with a point articulation, like *d*, in immediate prospect, than with a back articulation, like *g*. But the effect of this cannot be great. A better reason, perhaps, it that *mg* combinations seem to be much rarer than *md* combinations in English.

When the parasitism of *md* is separately examined in English, it seems always to display the same characteristic which we noticed previously in the parasitism of *mn* in French *dampner*: i. e. the expected *b* glide appears in spelling as a *p*,

g. in *Hampden*, *Campden*, and the like. A *b* parasite (such probably, the *β* in Greek *λάμβδα* is) does not, I think, .erge in English spelling. And a rapid change to *p* is made ry comprehensible by our fourth type of *md* articulation, in iich the slight lip-explosion of held breath is cut off from share of tone by the *d* stop behind it.

There is little further to be said about the four com- iations, *nb*, *ŋb*, *ng*, *ŋd*, which complete the six, which were it now taken in hand for examination. The analysis of *md* 1 easily be applied to them also, save that the influences iich tend to produce a parasitic *b* or *p* after *m* are in- 'ectual in producing a *d* or *t* after *n*, or a *g* or *k* after *ŋ*, any rate in spelling. But no one can pronounce repeatedly d energetically the key-words *inborn*, *songbird*, *engage*, *ring- ɔe*, without detecting at least the germ of a *d* or *g* para- ism: whilst in languid pronunciation the nasal glides *n*(*m*)*b*, *n*)*b*, *n*(*ŋ*)*g*, *ŋ*(*n*)*d* are generally present, and may be easily ard in whisper by the speaker.

Next come the two combinations (*ml*) and (*ŋl*) of nasals th heterorganic laterals, with their two key-words *grimly* d *ringlet*. They exhibit in English the same alternation of de as has been found in the six last examples. In energetic onunciation there is, sensibly or subsensibly, a stop-glide: languid pronunciation, a nasal glide: and, as before, the ter commonly escapes notice, and never leaves any traces spelling. But the stop-glide is often very noticeable; and :er *m* it has left plentiful traces in spelling, e. g. in Gk. *uβλωκα*, Fr. *humble*, *combler*, *sembler*, Eng. *nimble*, *thimble*, *nble*, *gamble*, *crumble*, *grumble*, *fumble*. The *b* in these words in no case original. The stop-glide in *ŋl* never finds ex- ession in spelling: but it is often quite audible. Listen to Englishman saying, "I strongly object." There is usually very palpable *g*.

The 12 combinations remaining to be treated in this 4th b-class all have a toned fricative for their second element. iey agree in having the same possibilities of nasal glide and ›p-glide which the previously considered combinations possess, ɔugh they have them apparently in a weaker form; for they

hardly emerge anywhere into spelling. It is true that *mbr* for *mr* is not uncommon in spelling, e. g. Gk. *μεσημβρία*, Lat. *Cimbri*, *Cambria*, *Cumbria*, Fr. *nombre*, *chambre*, *combrer*, Eng. *embres* (ember-days), but the change seems always to belong to a period when the *r* was not strictly a toned fricative, but a trill. The effect of the trilled *r* in favouring a parasitic stop has already been noticed under *nr*. Otherwise the appearance of a parasitic stop (such, for instance, as the O. F. spelling *entveier* for *envoyer*) in their spelling is extremely rare.

But glide-sounds can be sometimes easily heard, and are doubtless generally present in some degree, though with notable differences between the several combinations. When the first element is *m*, the formation of a stop-glide is favoured, as in all previous cases: but when the second element is *j*, it is just as decisively disfavoured. One never hears the vestige of a *b* in *commune*, or in any other word containing *mj*, notwithstanding the contrary influence of the *m*. This is probably due to the lax and almost vocalic articulation of the English *j*; which is necessarily hostile to the formation of a stop. But in the combinations not containing *j*, a stop-glide may always emerge, under favouring circumstances, of which the strongest is an initial *m*. It may be heard clearly in the angry pronunciation of "Clumsy!" or even of "Hang them!"

The alternative nasal glide is more frequent in all of these combinations, though it is never heard until special attention is directed towards it; for it consists merely in a slight change in the pitch of that resonance of the nasal passage which accompanies the nasal tone, and helps to differentiate it into *m*, *n* or *ŋ*; but it does not imply the least alteration in the nasal tone itself, which is determined by and in the glottis: so that the acoustic effect is very inconspicuous. In this case of nasal glide, the rule is that a following labial or lingual or velar consonant demands an *m*, or an *n*, or an *ŋ* glide respectively. But *w* is an exception to this; because its articulation is not solely labial, but also partly velar; and it is the velar portion which takes effect in these combinations. In the combination *ŋw*, the effect of this is to cancel any alteration in the nose-resonance, leaving no glide-effect except

that nasalisation of the commencement of the fricative consonant which is inevitable whenever this nasal glide is put into practice.

(5) The fifth and last sub-class of the combinations studied in this section, i. e. the sub-class of nasal plus heterorganic toneless consonant, remains to be treated. It comprises 16 possible combinations, all of which actually exist in the language. The table at the beginning of this section shews this at a glance. There is a very general resemblance between the combinations af this sub-class and those of the sub-class preceding, coupled with one striking constrast. This contrast consists in the opening of the larynx and the consequent cessation of tone. This fact introduces a new complication into the glide, which is multiplied in its diversity by the further fact that this new feature can be inserted at any point in the length of the glide. It may therefore change either nearly the whole glide, or almost none of the glide, from toned sounds to toneless sounds: or it may do anything intermediate. The possible variations thus introduced into the glide are simply infinite in number, though the vast majority of them are such as totally escape the ear.

The reader will better understand these possibilities if a concrete example is taken. The combination *mt* will serve best, because the possible glides of the kindred combination *md* have been already carefully mapped out: and the possible glides of the two combinations differ only in this feature of loss of tone. Remembering however that this loss of tone may occur at any epoch in the glide, and applying it only to those two forms of *md* glide ($m(b)^{b}d$ and $mn(d)d$) which we have found to occur freely in English, we get at once six or seven leading possibilities for the *mt* glide; and there would be three times as many, if we were to apply the same treatment to the other four forms of the *md* glide. These, too, are only *leading* possibilities, for it is manifest that the several elements of the glide might not only be untoned at their commencement, as shewn in these leading types, but might be untoned at any point in their duration, thus shewing again that the possibilities of the case are unlimited.

The leading types of *mt*, which may be derived from the *m(b)ᵇd* and *mn(d)d* types of *md*, are shewn below. The word used is *sometime*, instead of *someday*; and the type nearest to *md* and to *someday* is put at the top of the list in each case: that is the type where most of the glide is toned.

(sʌm(b)ᵇdei)	(sʌmn(d)dei)
sʌm(b)ᵇtaim	sʌmn(d)taim
sʌm(b)ᵖtaim	sʌmn(t)taim
sʌm(p)ᵖtaim	sʌmn̥(t)taim
sʌmm̥(p)ᵖtaim	

But the ear can barely discriminate these niceties, and unless its special attention is claimed, notices only three leading differences. The ordinary observer, for example, would state, in English spelling, if asked, that he sometimes heard *sumtime*, sometimes *sumbtime*, and sometimes *sumptime*. By the first he would mean one of the three forms on the right (the *n* glide escaping him): by the second the form *sam(b)ᵇtaim*: and by the third one of the three others, which all contain *p*.

The first (or *n*) glide becomes, of course, an *ŋ* glide before any velar second element, e. g. in *lambkin*: and an *m* glide before any labial second element, as in *pingpong*, with the exception, again, of *ɯ*, which goes, like *w*, with the velars. But it is again to be noted that the ear takes practically no notice of this purely nasal change, and that it leaves no trace, either in history or in spelling. The second (or *b*) glide is very much rarer, but also very much more arrestive to the ear. It may be heard sometimes in the emphatic command to "embty that!" But it goes over very easily into the third, and here less strenuous, *p* glide, which shews largely in the history of language and in spelling. In Latin we have it not only in the participles *sum(p)tum* and *em(p)tum*, but in the curious development of *tem(p)to* from *tento*. French *dompter* is from *domitare*, and the *p* in English *empty* is not original. Neither is it in *Brompton*, *Hampton* and other place-names.

The *mk* combination behaves in a way exactly parallel to that in which the *mg* behaved. There is no clear reason why it should not produce parasites as fruitfully as *mt*, yet the results are very scanty. The proper names *Simpkin*,

'ompkins, Tompkinson and a few more, are all that readily ome to mind: and they are not sounded now, though they oubtless were at the time of the spelling.

The *np*, *ŋp*, *nk*, *ŋt* combinations behave also quite analog-usly to *nb*, *ŋb*, *ng*, *ŋd*. Both the nasal and plosive parasitism nay at times be heard in them, but they remain without ermanent effect.

The absence of *m* has the same effect among the ten emaining combinations of this sub-class, which are all com-inations of nasals with heterorganic toneless fricatives. They ll undoubtedly possess very often some portion of a nasal or f a plosive glide, but the combinations containing *m* alone succeed in establishing any visible, as well as audible, result. Instances for *ms* and *mʃ* are *Sampson*, *Simpson*, *Thompson*, *Hampshire*; and nowadays the *p* is even here silent, save rarely in *Hampshire*.[1]

Experimental evidence respecting the combinations of a nasal and a heterorganic fricative (which constitute here our sub-classes 5 and 6) is exceedingly scanty. The combination *nθ* appears in Scripture's "Rip" record, and shews about ·17 sec., an abbreviation of perhaps 25 per cent. But *nʃ* in the same record shews lengths of more than ·1 and more than ·1 sec., for the respective consonants, and a total of ·34, which is no abbreviation at all: but the record is a very rhetorical one, and at this point ("fine schnapps!") the pace would doubtless be slow.

There are two or three things which should be mentioned before the present section is concluded. In the first place it should be noted that the possibility of a brief and close vowel-glide between a nasal and a following toned consonant, which was discovered under three different forms in our analysis of the *md* glide, exists equally in every other glide between nasal and toned consonant; and that its real existence must be expected sometimes in language, notwithstanding its practical absence from English. The student will not find it difficult

[1] Living instances, however, are Tuttle's New England *some(p)thing* nd *warm(p)th*. (Tuttle's parasitic New England *t* in *when(t)ce* and *in(t)ce* might have been mentioned on p. 589.)

to draw out an analysis, similar to that which has been displayed for *md*, of any of the glides here spoken of: and he will often find the missing close vowel-glides in modern French. They are often to be heard, e. g. for *md* in expressions like *pomme de terre*, and for other glides of this class in *femme jalouse, ligne verticale, bonne raison,* etc. Practically there are in this class of glides (sub-class 4) three choices (though the last of them has three, and the second two, minor variations), 1. a stop-glide, 2. a nasal-glide, 3. a close vowel glide: and they each sometimes grow into parasites. Modern French inclines to the 3rd alternative: modern English oftenest to the 2nd: whilst older French and English spellings shew a good many instances of the stop-parasite; which is always good evidence that the 1st alternative, i. e. the stop-glide, is widely at work.

Secondly, it is important to realise how much more variable is the glide from a nasal (or any other toned consonant) to a toneless consonant, than when both are either toned or toneless. To the former class belong the sub-classes (3) and (5) enumerated and described above. The change from tone to tonelessness may occur anywhere in the glide: and when the converse change, from tonelessness to tone, comes to be dealt with, we shall find that the same is true of it also. We found six possible forms of the glide of *md*; but a moment's consideration is enough to shew that, if we substitute *mt* for *md*, there are three or more quite distinct possibilities for the *mt* glide for each of the six possibilities of the *md* glide.

Take that possibility of *md* which stands first in our tabular analysis, $= m(b)b^{\wedge}\widehat{dd}$. We may put almost all of this into our pronunciation of *mt* (e. g. in *sometime*); or we may put almost none: we may in fact put as much or as little of it as we please, if we only untone the rest. The ordinary ear will be quite satisfied, if the last sound alone, the *d* explosion, is untoned, and changed to *t*. Only a keen and attentive ear would hear the rapid and weak $(b)b^{\wedge}d>$ at all; and the hearer, if questioned, would probably only say that the word sounded a little like *sumbtime*. Then we may carry the point of untoning backward from $m(b)b^{\wedge}\widehat{dt}$, to $m(b)b^{\wedge o}\widehat{tt}$; and thence to $m(b)p^{o}\widehat{tt}$; and thence to $m(p)p^{o}\widehat{tt}$, and

ınce to $mm(p)p^{o}tt$, making 5 palpable steps, each thoroughly anging a distinct part of the glide (^{A} = tone-glide, ^{o} = breath-de). And these steps would not be indistinguishable to the reful hearer. Besides the phase resembling *sumbtime*, there would another phase, where the hearer would say that the word d some resemblance to *sumptime*; and he would not fail to tect the slight sniffing noise of *m*, which would distinguish e final phase, where the *m* is untoned before it finishes, and fore any kind of stop begins. The number of subsensible fferences is, of course, infinite; but it may be fairly said at three degrees of difference are always sensible, namely,) that in which tonelessness begins before the first consonant quite ended, (2) that in which the change affects neither nsonant, but resides entirely in the glide, and (3) that in hich tone only disappears after the second, and nominally neless, consonant has begun. But the second of these phases ten has sensible phases within itself: for the *b* and *p* phases the glide in the *mt* example, just cited, both belonged en-rely to the glide. Seeing, then, that each glide of sub-asses (3) and (5) can always be derived from some glide of ass (2) or class (4), by the simple process of untoning, and eing also that the incidence of this process may be so timed, to produce several sensibly different effects on each such ide, it is clear that the number of different possible glides the sub-classes (3) and (5) is much greater than in the sub-asses (2) and (4).

A third element in the variation of every description of terconsonantal glides is the incidence of stress and of syl-le division. This is of such importance that a separate ction must now be devoted to the elucidation of its in-ence upon glides in general.

Liverpool. R. J. LLOYD.

ÜBER DEN STAND DES ENGLISCHEN UNTERRICHTS AN DEN SÄCHSISCHEN GYMNASIEN, REALGYMNASIEN UND REALSCHULEN.

Nach der lehr- und prüfungsordnung vom 28. januar 1893 sind an den sächsischen *gymnasien* auf den wahlfreien unterricht im englischen in OII und UI je zwei, in OI ein bis zwei wochenstunden zu verwenden. Die schüler der primen können unter umständen gemeinsam unterrichtet werden. Elf gymnasien verwenden auf diesen unterricht in den drei oberklassen je zwei wochenstunden; an sechs anstalten sind geringe abweichungen hiervon zu bemerken. Das Vitzthumsche gymnasium in Dresden, das in der pflege der neueren sprachen unter den sächsischen gymnasien wohl obenan steht, widmet dem englischen von UII bis OI je zwei wochenstunden.

Als *lehrziel* ist nach der obenerwähnten lehrordnung eine im ganzen richtige aussprache, bekanntschaft mit den elementen der grammatik und das verständnis leichter prosawerke anzustreben. Von besonderen vorschriften wegen des lehrganges wird abgesehen. Jede belastung des schülers mit schriftlichen häuslichen arbeiten für den englischen unterricht ist zu vermeiden.

Unter den eingeführten *lehrbüchern* sind nach den jahresberichten 1902/03 die unterrichtswerke von Gesenius-Regel und Deutschbein in ihren verschiedenen ausgaben am meisten vertreten. Gesenius-Regel wird an fünf gymnasien verwendet; von Deutschbein sind verzeichnet *Kurzgefaßte grammatik* 4 mal und *Lehrgang der englischen sprache* 1 mal. Nächstdem ist Hausknecht, *The English Student* zu erwähnen, der an drei schulen

ıgeführt ist; eine von diesen ging ostern 1904 zu Deutschbein, *urzgefaßte grammatik, ausgabe B* über. 2mal vertreten ist endering, *Lehrbuch der englischen sprache, ausgabe B*[1], je 1mal oerner-Thiergen, *Lehrbuch*, Thiergen, *Grammatik*, und Petersen, *ehr- und lesebuch.*

An zehn gymnasien sind *lesebücher* in gebrauch, und zwar nd eingeführt Deutschbein, *Irving-Macaulay-lesebuch*, 5mal, ie lesebücher von Abbehusen, Herrig und Saure je 1mal; erner je 1mal Wershoven, *English History*, Gesenius, *English oetry*, Herrig, *British Classical Authors*, Benecke, *Anthology of nglish Poetry*, die auswahl von Röttiger und der auszug on Stange.

Es ist selbstverständlich, daß bei der geringen stundenzahl es englischen an den gymnasien die *schriftstellerlektüre* nur inen beschränkten raum einnehmen kann. Zusammenhängende chriftstellerlektüre wird nur an elf gymnasien getrieben (an reien in OI, an sieben in OI und UI, an einem in OI bis OII). Die gelesenen werke, von denen 19 der prosa und inf der poesie angehören, verteilen sich folgendermaßen auf ie einzelnen klassen.

A. Werke geschichtlichen inhalts.

n OI: 1. Macaulay, *State of England in 1685*,
2. Mac Carthy, *The Crimean War*,
3. Southey, *Life of Nelson*,
4. Dawe, *Queen Victoria, her Time and her People;*

ı UI: 5. Hume, *History of England*,
6. Macaulay, *The Duke of Monmouth.*

B. Werke erzählenden inhalts.

ı OI: 1. *Collection of Tales and Sketches*, ed. Velhagen,
2. Dickens, *A Christmas Carol*,
3. Dickens, *Posthumous Papers of the Pickwick Club*,
4. Irving, *Sketch Book* (3mal),

[1] Tenderings *Kurzgefaßtes lehrbuch der englischen sprache* war 1899 Preußen an 150 gymnasien eingeführt; vgl. Horn, *Verzeichnis der an n höheren lehranstalten Preußens eingeführten schulbücher.* Berlin und eipzig, Teubner. 1901.

5. Marryat, *The Children of the New Forest;*
in UI: 6. Ballantyne, *The Coral Island,*
7. Mark Twain, *A Tramp Abroad,*
8. Seamer, *Shakespeare Stories;*
in OII: 9. Brothers Grimm, *Household Stories,*
10. Dickens, *The Cricket on the Hearth.*

Von prosawerken werden ferner gelesen:
The Heroes of English Literature (OI),
Ruskin, *Chapters on Art* (OI).

Poetische werke werden ausschließlich in OI gelesen und zwar

1. Bulwer, *Lady of Lyons,*
2. Byron, *The Prisoner of Chillon* (2mal),
3. Byron, *Mazeppa,*
4. Byron, *Childe Harold's Pilgrimage* (2mal),
5. Shakespeare, *Julius Cæsar,*
6. Shakespeare, *King Lear.*

Sprechübungen werden an fast allen gymnasien, die das englische betreiben, im anschlusse an die lektüre oder das übungsbuch gepflegt; drei schulen benutzen die Hölzelschen wandbilder; außerdem sind die vokabularien von Franz und Meurer je 1mal in gebrauch.

Litteraturgeschichte wird nach angabe der berichte nur an einer anstalt getrieben.

An einem gymnasium ist die unterrichtssprache in OII von pfingsten an wesentlich englisch.

Diktate und übersetzungsübungen werden an den meisten anstalten, freie aufsätze aber nirgends angefertigt.

Die lehr- und prüfungsordnung für die *realgymnasien* vom 15. februar 1884 schrieb für das englische von den klassen UIII—OI je drei wochenstunden vor, zusammen also 18 stunden. Nach der neuen lehr- und prüfungsordnung vom 22. dezember 1902 ist die gesamtstundenzahl zwar gleich geblieben; das englische beginnt aber nunmehr erst in OIII mit fünf stunden; in UII fallen ihm vier und von OII—OI je drei stunden zu. An der Drei-König-Schule in Dresden

beginnt das englische in UII mit fünf stunden; OII hat ebenfalls fünf, UI und OI haben je vier stunden. Ein abiturient des realgymnasiums hat somit nach wie vor 720 englische stunden gehabt. Hatte er nach der früheren lehrordnung im ganzen 200 schriftliche arbeiten anzufertigen, so sind es jetzt nur noch 94 bis 98. Eine bedeutende entlastung des schülers!

Als *lehrziel* stellt die neue lehrordnung für realgymnasien auf: „Gute aussprache; ausreichende bekanntschaft mit der englischen grammatik; fähigkeit, mäßig schwere prosaische und poetische stücke mit einiger geläufigkeit ins deutsche zu übertragen, in englischer sprache gestellte einfache fragen zu verstehen und englisch zu beantworten und ein nicht zu schwieriges deutsches stück ohne grobe verstöße gegen die grammatik ins englische zu übertragen; einige geübtheit im freien schriftlichen gebrauche der sprache; durch lektüre gewonnenes verständnis einiger der wichtigsten schriftwerke älterer und neuerer zeit. — Auf die sprachgeschichtlichen zusammenhänge des englischen mit dem deutschen und französischen ist bei jeder gelegenheit hinzuweisen. — Es ist dafür sorge zu tragen, daß von jedem schüler ein bis zwei dramen Shakespeares und mindestens ein prosawerk von klassischer bedeutung gelesen werden. Im übrigen sind bei der auswahl der zu lesenden schriftwerke solche zu bevorzugen, die dem schüler belehrung über land und volk Englands, englische geschichte und kultur bieten."

Das bei der behandlung des französischen unterrichts an realgymnasien über sprechübungen, lektüre und unterrichtsprache gesagte (vgl. *N. Spr.* X, s. 468) leidet auch auf den nterricht im englischen sinngemäße anwendung.

Hinsichtlich der grammatischen *lehr-* und *übungsbücher* errscht an den realgymnasien die größte mannigfaltigkeit. n zwei realgymnasien treffen wir Boerner-Thiergen; Deutschein, *Lehrgang, ausgabe A* ist 1 mal (von OII an), *ausgabe B* mal in gebrauch, Deutschbein, *Theoretisch-praktischer lehrgang, usgabe A* 1 mal. Gesenius-Regel begegnen wir an zwei analten, von denen eine in UIII zu Boerner-Thiergen übergeht. ur je 1 mal verwendet werden: Fehse, *Lehrbuch*, Kares,

ffe aus der litteraturgeschichte behandeln:
ıgesbach, *Readings on Shakespeare* (OI),
.dby, *The England of Shakespeare* (UI),
ıb, *Six Tales from Shakespeare* (UI, OIII).

B. Werke erzählenden inhalts.

ng, *Stories from the Jungle Book* 2 mal (OI, UI),
and Stories from Modern Writers 2 mal (OI, UII);
einmal:

3. Dickens, *A Christmas Carol,*
4. Dickens, *Sketches;*
5. Mark Twain, *A Tramp Abroad,*
6. Thackeray, *The History of Samuel Titmarsh;*

: 7. Kipling, *Mowgli Stories* (*Reformbibl.*),
8. Marryat, *The three Cutters,*

: 9. *Collection of Tales and Sketches,*
10. Cooper, *The Last of the Mohicans,*
11. Irving, *Vier erzählungen,*
12. Henty, *When London burned,*
13. Marryat, *The Children of the New Forest,*
14. Marryat, *The Settlers in Canada;*

[: 15. Ballantyne, *The Coral Island,*
16. Lady Barker, *Station Life in New Zealand,*
17. Burnett, *Little Lord Fauntleroy,*
18. Henty, *Both Sides the Border.*[1]

ıßerdem würden von prosawerken noch zu nennen sein,
ar je einmal:
ıkin, *Chapters on Art* (OI),
ıkin, *The Nature of Gothic* (OI),
ıdall, *Fragments of Science* (OI),
ott, *Social Transformations* (UI),
ater Britain (OII),
lern Travels and Explorations (OII),
nbles through London Streets (UII).

ıgesamt werden von 40 prosaischen werken 13 in OI,
JI, 10 in OII, 8 in UII, 5 in OIII gelesen.

¹ Scott, *Ivanhoe* und *Q. Durward* s. unter A.

Unter den *poetischen* werken nimmt das drama den breitesten raum ein. An erster stelle stehen Shakespeares trauerspiele:

1. *Julius Cæsar* 5 mal (OI),
2. *Macbeth* 3 mal (OI),
3. *Hamlet* 1 mal (UI),
4. *Antony and Cleopatra* 1 mal (UI).

Von Shakespeares historischen stücken wird nur 5. *Richard III.* 1 mal (OI) und von den romantischen schauspielen nur 6. *The Tempest* 2 mal (1 OI, 1 UI) gelesen. Byrons werke sind 5 mal zu nennen:

in OI: 7. *Marino Faliero,*
in UI: 8. *Childe Harold's Pilgrimage,*
9. *The Corsair,*
in OII: 10. *The Prisoner of Chillon,*
11. *Mazeppa.*

Im übrigen werden noch gelesen:

12. Tennyson, *Enoch Arden* 4 mal (2 UI, 3 OII),
13. Tennyson, *The Lady of Shalott* (1 UI),
14. Tennyson, *The Gardener's Daughter* (1 UI),
15. Tennyson, *Idylls of the King* (1 UI),
16. Milton, *Paradise Lost* (1 UI),
17. Moore, *Paradise and the Peri* (1 OI),
18. Scott, *The Lay of the Last Minstrel* (1 OII),
19. Longfellow, *Evangeline* (1 OII).

Von diesen 19 poetischen werken werden 12 in OI, 11 in UI und 7 in OII gelesen.

An einigen realgymnasien wird in den drei oberklassen *privatlektüre* getrieben. Besonders gepflegt wird sie am realgymnasium in Freiberg. Im anschlusse an die lektüre oder an das systematische vokabular des lehrbuchs werden an allen realgymnasien sprechübungen gepflegt; nur zwei anstalten verwenden hierbei die Hölzelschen wandbilder; je eine schule benutzt Deutschbein, *Stoffe zu englischen sprechübungen,* und Seelig, *Methodisch geordnetes vokabular.*

Freie aufsätze werden der vorschrift gemäß an allen realgymnasien in den primen angefertigt, an drei realgymnasien

auch in OII; an zwei anstalten werden bereits in UII kleinere freie aufsätze geliefert. Im ganzen sind im schuljahre 1902/03 in OI und UI 150 themata zur bearbeitung gestellt worden: 46 waren der litteraturgeschichte, 41 der geschichte, 10 der geographie entlehnt, und 47 betreffen gegenstände allgemeiner art, während 7 der gestellten aufgaben in briefform zu behandeln waren.

Freie vorträge werden nach angabe der jahresberichte an fünf schulen in prima gehalten, an einer schule bereits in OII. Zwei anstalten verbinden mit den vorträgen die so sehr empfehlenswerten übungen im protokolliren.

Litteraturgeschichte wird an sieben realgymnasien getrieben. An diesen ist je 1 mal in gebrauch:
Breitinger, *Grundzüge der englischen litteratur- und sprachgeschichte,*
Bierbaum, *History of the English Language and Literature,*
Döhler, *Sketch of English literature.*

An den *realschulen* fallen dem englischen unterrichte in den klassen III—I je vier stunden zu; auch nach der neuen lehr- und prüfungsordnung für realschulen vom 8. januar 1904 bleibt die stundenverteilung unverändert. Demnach hat der abiturient einer realschule im ganzen 480 stunden gehabt. Die zahl der schriftlichen arbeiten ist nach der neuen lehrordnung wesentlich geringer. Früher hatte ein abiturient der realschule im ganzen 120 arbeiten angefertigt, jetzt nur noch ungefähr 81. Das lehrziel für das englische stimmt mit dem für das französische aufgestellten (vgl. *N. Spr.* X, s. 473 f.) überein, nur sind in allen stücken in berücksichtigung der dieser sprache verwilligten kürzeren lernzeit die anforderungen entsprechend zu ermäßigen. Der unterricht hat die grammatische unterweisung in noch höherem maße als beim französischen durch ausscheidung alles für das nächste bedürfnis entbehrlichen lehrstoffes einzuschränken, da auf sicherheit in den *hauptregeln* der grammatik auch im englischen nicht verzichtet werden kann. Litteraturgeschichtliches kann bei der kürze der zur verfügung stehenden zeit nur beiläufig berücksichtigung finden.

Unter den *grammatischen lehrbüchern* herrschen durchaus Boerner-Thiergen und Deutschbein vor. Es ist eingeführt:

Deutschbein, *Theoretisch-praktischer lehrgang* 2 mal,
Deutschbein, *Praktischer lehrgang, ausgabe B* 14 mal
(sechs anstalten gehen zu *ausgabe D* über),
Deutschbein, *Praktischer lehrgang, ausgabe D* 1 mal,
Boerner-Thiergen, *Lehrbuch, grammatik und oberstufe, ausgabe C*
7 mal (zwei anstalten gehen zu Deutschbein, *ausgabe B* bzw. *D* über).

Je einmal sind in gebrauch:
Gesenius, *Elementarbuch* und *Schulgrammatik*,
Gesenius-Regel, *Englische sprachlehre, ausgabe B*,
Gesenius-Regel, *Kurzgefaßte englische sprachlehre*,
Gesenius-Regel, *Oberstufe*,
Bretschneider, *Praktische grammatik*,
Fehse, *Lehrbuch*,
Kade, *Anleitung zur erlernung der englischen sprache.*

Da die eingeführten übungsbücher reichlichen stoff zur lektüre für die klassen III und II bieten, so sind nur an einigen wenigen anstalten *lesebücher* zu treffen:
Lüdecking, *Lesebuch* 3 mal,
Wershoven und Becker, *Lesebuch* 3 mal,
Bretschneider, *Lesebuch* 1 mal,
Herrig, *The British Classical Authors* 1 mal.

Die *lektüre zusammenhängender werke* wird nur in klasse I (43) und II (6) gepflegt. Die prosa steht hierbei vollständig im vordergrunde; nur ein einziges poetisches werk wird gelesen.

A. Werke geschichtlichen inhalts.

1. Scott, *Tales of a Grandfather* 2 mal (I); je 1 mal:
2. Goldsmith, *Historg of England* (I),
3. Graham, *The Victorian Age* (I, *Reformbibl.*),
4. Hume, *The Reign of Queen Elizabeth* (I),
5. Irving, *Christopher Columbus* (II),
6. Markham, *English History* (I),
7. *Stories from English History* (I).

Hier würden dann anzufügen sein:

8. Seamer, *Shakespeares Stories* 4 mal (I),
9. Lamb, *Six Tales from Shakespeare* 2 mal (I, II),
10. Wershoven, *Shakespeare and the England of Shakespeare* [1 mal (I).

Von geographisch-kulturhistorischen werken sind zu ıennen:

1. Besant, *London* 2mal (I, II),
2. Green, *Modern England* 1mal (I),
3. Kirkman, *The Growth of Greater Britain* 1mal (I),
4. Klapperich, *Picturesque and Industrial England* 1mal (I),
5. Mason, *The Counties of England* 1mal (I).

B. Werke erzählenden inhalts.

1. Massey, *In the Struggle of Life* 9mal (I); je 2mal:
2. Marryat, *Masterman Ready* (I),
3. Marryat, *The three Cutters* (I),
4. Massey, *God Save the Queen* (I),
5. *Rambles through London Streets* (I, II); je 1mal:
6. Brassey, *A Voyage in the Sunbeam* (I),
7. Burnett, *Little Lord Fauntleroy* (I),
3. Defoe, *Robinson Crusoe* (I),
9. Jerome, *Three Men in a Boat* (I),
0. Scott, *Kenilworth* (I),
1. Sokoll, *In the Rukh. Selected from the Books of Rudyard*
2. *The Story of Sindbad the Sailor* (I), [*Kipling* (I),
3. *Stories for the Young* (II),
4. Swift, *A Voyage to Lilliput* (II),
5. Franklin, *Autobiography* (I),
6. Schulze, *Celebrated Men of England and Scotland* (II).

Das einzige der *poesie* angehörende werk, das an den ːalschulen, und zwar in klasse I, gelesen wird, ist Longfellows *'vangeline.*

Sprechübungen werden in ausgedehntem maße an allen ːhulen im anschlusse an die lektüre gepflegt. Nur vier analten benutzen Hölzels wandbilder. Krons *Sprechübungen,* 'eutschbeins *Konversationsschule,* sowie Seeligs *Vokabular* sind 1mal in gebrauch. An einer besonders reformfreundlichen ıstalt werden im anfangsunterrichte singübungen veranstaltet.

Das wichtigste aus dem gebiete der *litteraturgeschichte* wird ı acht anstalten gelehrt; eine schule widmet ihr im winterılbjahr eine besondere stunde.

Chemnitz. Dr. Hörnig.

BERICHTE.

FERIENKURSE IN MARBURG.

(Nach einem ungarischen bericht.)

Das schöne Marburg, am Lahnflusse gelegen, ist schon seit 1896 einer der schauplätze der modernen ferialkurse. In Deutschland sind auch anderorts ähnliche kurse für moderne philologen, doch die hörer der marburger ferialkurse nehmen von jahr zu jahr an anzahl zu. Heuer besuchten etwa 150 hörer die lehrkurse, darunter 50 prozent damen. Nach der nationalität waren die meisten engländer und amerikaner, dann schweden, russen. Die meisten hatten stipendien und außer der ferialzeit noch besonderen urlaub, so daß 30 lehrer schon am 11. juli an den kursen teilnahmen. Und dies ist auch sehr gut so, denn es ist ein großes opfer für eine lehrkraft, die auch nur einen kleinen teil ihrer ferialzeit diesen wissenschaftlichen kursen widmet. Der kurs bestand aus zwei abteilungen: dem juli- und dem augustkurs. Der julikurs begann am 11. und dauerte bis zum 29. juli, die hörer ohne unterbrechung beschäftigend. Überfülle charakterisirte den kurs; es war rein unmöglich, während der 18 tage alle 100 vorträge selbst bei noch so gewissenhafter vorbereitung anzuhören.[1] Der ausgegebene prospekt empfahl wohl gute bücher zu den vorträgen, und es war deren guter einfluß aus der orientirtheit der ernsten zuhörer ersichtlich. Weniger wäre mehr gewesen, und nur sehr wenige konnten alle vorträge zu ende genießen. Der größte teil der hörer verbrachte den nachmittag mit lesen, wiederholung, vorbereitung zu den übungen oder ausruhen. Vorträge wurden in deutscher, französischer und englischer sprache und litteratur gehalten.

Rev. E. J. Fripp, B. A., aus Mansfield hielt sechs schöne vorträge über Shakespeare, und viermal las er vor und erklärte einzelne teile des *Hamlet*. Der zweite englische vortragende war lektor Cochrane

---

[1] Das ist wohl auch die absicht der veranstalter solcher kurse nicht. *D. red.*

M. Dalrymple, M. A. Unendliche genauigkeit, stetes verbessern der fehler und fortwährende übungen verscheuchten mehr als einen hörer von den stunden; doch die, welche ihn bis zu ende anhörten, konstatirten mit einstimmiger freude den großen vorteil der übungen.

Aus dem bereiche der französischen sprache und litteratur hielt lektor dr. E. Scharff vier vorträge über *Lamartine* und erklärte eine anthologie aus acht dichtern, die auch in einem kleinen hefte für die zuhörer vorlag.

Prof. Ch. Oudin aus Paris hielt zehn vorträge unter dem titel *Les mœurs et la vie provinciales dans le roman français contemporain.* Der einzige nicht wissenschaftliche teil dieser kurse, denn der professor bot vielmehr eine geistreiche causerie als eine wirkliche litteraturgeschichtliche abhandlung.

Sowohl französische als englische sprechübungen wurden am abend in verschiedenen gruppen gehalten. Bedauerlicherweise aber wurde teils durch die abgespanntheit der hörer, teils durch die unerfahrenheit und das ungeschick der angestellten französischen und englischen lehrerinnen diese seite der kurse wertlos. Die deutschen sprechübungen einzelner gruppen waren besser, weil einige geschickte pädagogen der marburger höheren schulen mit der leitung der gruppen betraut waren.

Selbstredend wurden die meisten vorträge deutsch gehalten. Prof. Collin aus Gießen sprach über Goethes *Faust*, prof. Gundlach aus Weilburg, ein führer der reformer, hielt über methodik und phonetik mit geistreichen bemerkungen gewürzte vorträge. Es hielten noch vorlesungen: prof. Vogt über Walther von der Vogelweide, prof. Thumb über die faktoren der sprachentwickelung, E. Stockhausen, ein mitglied des Thaliatheaters in Hamburg, über die richtige aussprache und prof. Wechßler in deutscher sprache über französische satzlehre auf geschichtlicher basis. Außerdem gab es noch eine serie sehr interessanter kirchengeschichtlicher vorträge von liz. Knopf, und schießlich hielten auch zwei medizinische professoren vorträge. Der eine war fachgemäß: dr. Seemann sprach über die physiologie der stimme und stimmbildung, während prof. Schenck von der physiologie des menschen ein flüchtiges bild entwarf.

Die aufmerksamkeit der hörer fesselten hauptsächlich Gundlach, dann Stockhausen, Seemann und Thumb. Der weilburger professor erzielte die größten erfolge mit seiner methodologie. Er ist ein durchaus radikaler reformer. Auch ich bin ein abtrünniger auf dem gebiete des sprachunterrichtes und befolge alte, erfolglose methoden nicht. Auch nach meiner ansicht soll in den schulen das hauptgewicht auf die rezeption gelegt und nur im letzten stadium des unterrichtes die produktion — das zurückübersetzen — versucht werden. Ich billige auch, daß gebildete lehrkräfte der modernen sprachen das einfache und bequeme einbüffeln der wortgruppen unterlassen und die

mühe nicht scheuend, durch anschauung, nachahmung, handlung und beschreibung fremde sprachen lehren; denn erfolgreich kann nur dann der unterricht fremder sprachen sein, wenn die muttersprache nach möglichkeit ausgeschlossen ist; den gänzlichen ausschluß der muttersprache kann man, soviel ich bisher erfahren habe, nicht durchführen. Auch verstehe ich nicht, wie man auf die phonetische ausbildung ein halbes jahr verwenden soll, was prof. Gundlach besonders betonte, und kann auch die einführung der obligaten phonetischen zeichen in den schulunterricht nicht billigen. Sowie Viëtor den übertreibern der grammatik *quousque tandem* zurief, so könnte jetzt ein neuer Viëtor den übertreibungen der phonetik ein *quousque tandem* entgegenrufen. Der phonetischen vorträge Gundlachs und Stockhausens wurden selbst die ernsten hörer in einer kurzen woche satt; um wie viel eher wird ein schulkind der trockenen methode der aussprache und bezeichnung überdrüssig! Ich weiß, daß die phonetische ausbildung auch sehr wichtig ist, doch sind solche übertreibungen gefährlich. Ich habe mich schon oft darauf berufen, daß infolge unserer günstigen verhältnisse — da der ungar entschiedenes sprachtalent hat — die phonetik bei uns nebensächlich ist. Nur beim unterrichte in der englischen sprache, der aber leider nicht obligat ist in unseren schulen, ist die phonetische ausbildung am platze.[1]

Im ganzen genommen war der kurs jedoch sehr lehrreich. Deutsches gründliches wissen charakterisirte den größten teil der vorträge. Das arrangement war nicht ganz tadellos, überbürdung des arrangirenden sekretärs war davon die ursache. Nichtsdestoweniger kann ich die marburger kurse jedem aufs wärmste empfehlen und bin überzeugt, daß jeder hörer derselben gerne und dankbar an die in Marburg verbrachte schöne und lehrreiche zeit zurückdenken wird, ebenso wie der schreiber dieser zeilen.

Preßburg (*Ungarn*). Dr. A. Kugel.

---

[1] Wenn das gesagte für ungarische verhältnisse, die nach der angabe des herrn verfassers besonders günstig liegen, zutrifft, so läßt es sich deshalb noch nicht auf anderweitige übertragen. Auch ist der herr verfasser im irrtum, wenn er annimmt, genau dieselbe „methode der aussprache (er hatte ursprünglich geschrieben: betonung) und bezeichnung", die Gundlach in seinen kursusübungen anwendet, wolle dieser oder ein anderer der phonetischen reformer den schulkindern gegenüber zur geltung bringen. Im ferienkursus bildete für den genannten redner die „deutsche phonetik (die aussprache des deutschen auf phonetischer grundlage mit praktischen übungen)" eben den ausschließlichen gegenstand seiner vorträge; die teilnehmer mußten also darauf gefaßt sein, in allen sechs stunden nichts anderes zu hören.

D. red.

BESPRECHUNGEN.

. *Stories for the Schoolroom by various Authors*, herausgegeben von J. BUBE. Mit anm. und wörterverzeichnis. Leipzig, Freytag. 1904. 175 s. Geb. m. 1,50.

2. *Poems for the Schoolroom selected and edited by* KARL GROSCH. Elberfeld, S. Lucas. 1903. 159 s. M. 1,50.

3. MILTON, *Paradise Lost, Book I—VI.* Herausgegeben von LUISE SPIES. Nebst anhang (anmerkungen) und wörterbuch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1902. 123 und 40 s. M. 1,20.

4. TENNYSON, *Enoch Arden and Lyrical Poems.* Herausgegeben von ERNST DOBLIN. Mit anhang (anmerkungen). Gleicher verlag. 1903. 70 und 50 s. M. 1,—.

1. Angenehm unterhaltend und zugleich von erziehlichem wert, dazu in einem frischen, natürlichen und doch nicht nachlässigen englisch geschrieben, sind diese erzählungen für jüngere (14—15jährige) schüler, auch für mädchen, sehr geeignet und empfehlenswert. Die verfasser, zum teil frauen, über die die einleitung die nötigen nachrichten enthält, sind Jean Ingelow, L. M. Alcott, Roma White (Blanche Oram), Miss Goddard, Ascott Hope und Overton. Der dritte und der letzte name sind bei uns wohl noch wenig bekannt. Die kürze der einzelnen erzählungen (je 10—12 seiten) hat bei dem meist langsamen tempo der klassenlektüre ihr gutes. Das wörterbuch, welches auch die aussprache (mittels diakritischer zeichen) angibt, scheint allen anforderungen zu genügen. Die anmerkungen setzen nicht viel voraus und bringen öfters anleitungen zum übersetzen. Bei (*God*) *bless* zu 46, 22 konnte auf s. 10, 25 verwiesen werden, wo dieselbe anmerkung schon gegeben ist. Eine münze von 18 cents (s. 45, 17) gibt es wohl schwerlich; wahrscheinlich ist eine solche von 20 cents annähernd mit *ninepence* übersetzt. Bei *Santa Claus* (s. 46, 20) möchte man wissen, wie die weibliche form des adjektivs zu erklären ist. Zu s. 44, 8 wäre zu bemerken, daß *elegant* ein amerikanismus für schön, fein ist, z. b. *elegant butter*. *Clad* (s. 57, 2) soll eine jetzt wenig gebrauchte form sein; aber in der

verbindung *scantily clad* (und ähnlichen) wird gewöhnlich diese, nicht *clothed* gebraucht. Zu *beyond your depth* (s. 63, 17) wird der lehrer mündlich den ursprung der redensart (wasser, zu tief zum stehen) hinzufügen; es braucht ja keineswegs alles in den anmerkungen zu stehen. Die harmlosen parodien und anspielungen auf Watt usw. in nr. III werden für die nicht-englische jugend trotz der hinweise wohl ziemlich wirkungslos sein.

2. Eine recht brauchbare sammlung. Der erste teil (s. 1—73) ist für die anfangsklassen, der zweite für die oberen klassen bestimmt und vollauf ausreichend. Neben manchem bekannten, besonders im ersten teil, finden sich auch ziemlich viele stücke, denen ich in anderen sammlungen noch nicht begegnet bin, so gedichte von James Burns, Field, Hooper, Kipling, Lee, Hamilton, Sharp, Taylor, Thackeray, Weatherly (nicht -ley; s. XV, 146). In der vorrede sagt der herausgeber: *The list, though not at all complete* . . ., aber es ist doch selbstverständlich, daß in einem schulbuche, ja auch in einem größeren sammelwerke, vollständigkeit nicht möglich ist. Einige druckfehler: *pronounciation* (*preface*), *courve* (s. 96), *Iudgment* (s. 105) statt *J*. . ., *Adrianopel* (s. 87), *and the children* (s. 116) statt *and children*, *furse* (s. 137) statt *furze*, *Rosan* (s. 125, einmal) statt *Rosna*, *lenght* (s. 118), *Vogelweide* (s. 117); Longfellow hat *Vogelweid* geschrieben. Auf dem titelblatt steht *selected and edited*. . . Letzteres verbum ist (ungleich dem substantiv *edition*) für den bloßen abdruck schon gedruckter sachen nicht gebräuchlich, setzt vielmehr eine philologische tätigkeit (erstmaligen druck von handschriften, textrezension oder kommentirung) voraus. Siehe das *N. E. Dict.* und C. Stoffel, *Shakespeare-jahrbuch* 1902, s. 194: . . . *the 1633 edition is an "edited" reprint of the 1606 edition, and therefore full of arbitrary changes.*

3. Einen „schulkommentar" zum ganzen *Par. Lost*, doch ohne beigabe des textes und nicht frei von irrtümern, gab prof. Baudisch 1887 heraus (Wien und Leipzig, A. Pichler). Frl. Spies hat sich auf die ersten sechs gesänge beschränkt und auch diese gekürzt, wobei denn die für die jugend minder geeigneten stellen weggelassen sind. Sie hat so einen text hergestellt, dessen umfang für schulzwecke völlig genügt. Auch die erklärung ist auf grund fleißiger studien durchweg befriedigend gegeben; verhältnismäßig weniges hätte ich zu erinnern. *Fiesole* (I, 289) ist nicht ein hügel, sondern ein städtchen auf einem solchen, auf der stätte des alten Faesulae. *Belus* (485) indischer Gott? Doch wohl der sonst *Bel* genannte babylonische. Zu II, 90: „*vassels of his anger* sollte *vessels* sein." Aber erstens steht im text *vassals*, was in der bedeutung sklaven (s. Grieb-Schröer) einen guten sinn gibt (vgl. 252 *vassalage*), und zweitens steht in der angeführten bibelstelle Röm. 9, 22 *vessels of wrath*, nicht *of anger*. 113: nicht nur angeklagt; nach sicheren zeugnissen rühmten sich einige sophisten, daß sie diese kunst, besonders für rechtshändel, lehren könnten.

23: das gleichheitszeichen zwischen *con* und *icere* ist zu streichen. 81: „*whirlwind* kann auch innerlich gedacht werden." Aber *hurled* *m his rock?* und die schlacht gegen die rebellischen geister in buch VI? Zu 492: „Er will lieber in der hölle genießen" — hier ist ein wort „freiheit") ausgefallen. Zu III, 25: *amarosis* l. *amaurosis*, auch schwarzer star; *dim suffusion* grauer star. 35: *Maeonides* geht formell auf eine person Maeon zurück, sachlich wohl eher auf eine landschaft. IV, 183 zu *middle tree*: „im hebräischen bedeutet *middle*, das höchste, beste." Im hebräischen steht in dieser erzählung ein substantiv „in der mitte (des gartens)". Für den behaupteten nebensinn finde ich keine unterlage. IV, 198: *Auran* ist nicht eine stadt in Mesopotamien, sondern eine landschaft (auch Hauranitis) im ostjordanlande. 503: *eastern*. Die Sonne stand im westen, „also konnten ihre strahlen nur das westliche tor treffen und nicht die innere seite des östlichen". Nach v. 166 hatte das paradies nur *ein* tor, *and that looked east on th' other side*; vgl. Genes. 2, 7 *God planted a garden eastward* (von Palästina) *in Eden*; und *P. L.* IV, 199 (uns. ausg.) *Eden stretched her line from Auran eastward*. . . So könnte unsere schwierige stelle vielleicht erklärt werden: die strahlen der abendsonne trafen das im osten gelegene (einzige) tor des paradieses. — 569: *apparent queen* (vom Monde) = rechtmäßige königin? Warum nicht „sichtbar werdende" im gegensatz zu *clouded*? Im legalen sinne scheint *app.* nur in verbindung mit *eir* vorzukommen. 594: *will* wird hier „als substantivisches verb gebraucht". Besser: als selbständiges, zumal *verbum substantivum* bei den alten grammatikern bezeichnung von *esse* war. 603: *charm* das alte *birm*? Zunächst das französische *charme*; dies, wie angegeben, von *carmen*. V, 102. *Fancy* „hatte zu M.s zeit einen weiten begriff; Shakespeare braucht es statt *love*". Aber 1. wäre dies ein *engerer* begriff, 2. ist *to take a fancy to* für liebgewinnen noch jetzt sehr gebräuchlich, und 3. bedeutet *F.* an unserer stelle zweifellos, wie die nächsten verse zeigen, nichts weiter als phantasie. 117: „*God* kann hier unmöglich gott bedeuten." Aber warum soll der *gedanke* an böses, wenn nur ohne zustimmung (*so unapproved*) nicht auch in das bewußtsein eines heiligen wesens eintreten? Daß „der begriff des bösen schon vor dem fall bekannt war," lehrt doch schon Genes. 2, 17. — 177: Die fünf anderen planeten (außer Sonne und Mond) sind nicht Jupiter, Mars, Neptun (von diesem wußte Milton nichts!), Erde und Venus, sondern Merkur, Venus, Mars, Jupiter, Saturn. Die Erde steht, da die Sonne hier als beweglich gedacht wird, fest im mittelpunkt; wenn auch IV, 553f. der dichter die entscheidung zwischen dem ptolemäischen und dem kopernikanischen system ablehnt. 214: *to pamper* ist wohl nicht von *pampre*, *pampinus* abzuleiten. Die hg. erklärt in der anm.: *voll* (blätter?), im wb. *dicht belaubt*. Nach dem vorangehenden *overwoody* ist an zu stark gewachsene, „ins holz gegangene" zweige zu denken, die sich mit denen des nächsten baumes verschlingen, aber

wenig frucht tragen (*fruitless embraces*). 371 *virtue*: Hier sollte schon auf die anm. zu 617 (*triple degrees*) verwiesen werden. Zu *Dionysius* (genauer: Pseudo-Dion.) s. die kirchenhistoriker. Gemeint ist der Apost. 17, 34 erwähnte athener; diesem wurde im 6. jahrhundert das buch von der himmlischen hierarchie untergeschoben; außerdem vermengte ihn die legende mit dem ersten bischof von Paris (St. Denys), märtyrer unter Dezius. 774: *towers* möchte ich nur auf v. 625, nicht auf die reihen der engel beziehen. VI, 399: wie soll man sich eine *cubic phalanx* vorstellen? Die hg. erklärt: „Die einzelnen schwadronen vereinigen sich zu einer in kubischer form aufgestellten schlachtordnung"; und nochmals zu *hollow cube*, 552: „Die reihen sind in kubischer form aufgestellt, in der mitte haben sie einen freien raum gelassen . . ." Also mehrere karrees (*quadrate* 62; *squadron* 16) schichten- oder etagenweise übereinander aufgebaut? Vermutlich: die kämpfer sind ja geister, und sie kämpfen nach VI, 71—73 in der luft. Die kubische form soll „das sinnbild der wahrheit und festigkeit" sein; aber da auch die bösen engel (551 f.) diese aufstellung (mit der artillerie in der mitte) annehmen, hat M. an den ersteren dieser begriffe wohl nicht gedacht. 553: *impaled* von *paling*: besser von *pale*. 665: *jaculation* = *ejaculation* = rufe. Sicher nicht! Das wb. richtig: (das) werfen, schleudern. 541: *barb* „der untere teil eines pfeiles", besser: widerhaken; hier feurig oder glühend (*barb'd with fire*) gedacht. 680: *glory* ruhm, besser: herrlichkeit. Zu V, 575: „Luzifer, der Jesaias 14, 13 morgenstern genannt wird." Beide wörter bedeuten dasselbe. Gemeint ist in der angeführten stelle ein könig von Babylon; später wurde sie (wohl auf grund neutestamentlicher stellen) auf den teufel als gefallenen engel bezogen, und dieser deshalb Luzifer genannt. S. Knobel, *Kommentar zum Jesaias*. Zu VI, 44: *Michael* bedeutet nicht: *Power of God*, sondern: wer ist wie gott? Wb.: warum soll *downy* mit „gold-weiches, gold-glänzendes gefieder" übersetzt werden?

Was die aussprache betrifft, so ist einige male mit unrecht schwachstufiger vokal angenommen, so bei *Ophiuchus* (das *o*), *hyacinthine* (das letzte *i*), *alternate* (das erste *a*), *soliloquizes*, *umbrageous* (wb.). Bei *battaillous* (VI, 81) ist die betonung falsch. Das *th* in *scathe* ist stimmhaft, das *s* in *diverse* stimmlos. In *Seleucia* betont M. die zweite silbe; bei betonung der dritten lautet das *i* wie *ai*. Bei *Ternate* sollte der vokalisirte *r*-laut nicht gänzlich vernachlässigt werden, ebenso bei *diverse*, *corporeal*. Der zweite vokal in *athwart* erscheint nach dem wb. als kurz! In *puissant* (wb.) darf das *i* nach dem *u* nicht verstummen. In *Ariel* und *Arioch* (VI, 371) ist das *a* lang (wie in *air*).

Die griechischen zitate sind größtenteils fehlerhaft gedruckt. Auch in einem lateinischen vers zu VI, 787 steht *victus* statt *victis*. *Valombrosa* (s. 6 der anm.): l. *Vallombrosa*; *Epimethes* (s. 26): *Epimetheus*. „Zeile 440" (s. 22): l. zeile 409. In der einleitung ist der bindestrich zwischen *Skeat* und *Abbot* (der sich übrigens *Abbott* schreibt; s. auch

s. 3 der anm.) zu tilgen; ebenso der zwischen *boon* und *companion* (s. 21). Statt *Defensio Populi* (einl.) sollte *Defensio pro populo Anglicano* stehen.

4. Von den lyrischen dichtungen Tennysons hat E. Doblin viele aufgenommen, die man in anderen sammlungen nicht findet; bevorzugt sind solche mit philosophischem inhalt („gedankenlyrik"), die trotz der sehr sorgfältigen und gründlichen erklärung recht reife schüler voraussetzen. Zu *Enoch Arden* haben wir schon mehrere kommentare, doch ist unter den mir bekannten keiner, der dem vorliegenden gleich käme. Hoffen wir, daß diese treffliche ausgabe das „populärste werk" des edlen dichters, sowie die übrigen mitgeteilten proben seiner kunst dem verständnis weitester kreise näher bringen wird. Besonders ist zu loben, daß der hg. an keiner schwierigkeit stillschweigend vorübergeht. Einige bemerkungen werden vielleicht als nützlich befunden werden. Zu s. 1, 7: die englischen *downs* bestehen nicht aus sand (dieser ist in der kluft, 2, und am strande, 20) sondern aus festem erdreich; sanddünen wie die in Holland heißen *dunes*, doch kommt *down* auch im sinne von *dune* vor (s. Funk & Wagnall, *Standard Dict.*) — S. 18: *coils of cordage* ist kein pleonasmus, da *coil* auch von anderen dingen gesagt wird (s. ebenda u. Grieb-Schröer). S. 2, 3: *host* kriegsheer wird gewöhnlich (nicht nur hier) vom lateinischen *hostis* abgeleitet[1]; doch fehlt der begriff des feindlichen gänzlich. Vielleicht hängt es mit dem mundartlich-deutschen *harst* zusammen (ein gedicht über Winkelried beginnt: „Im harst von Unterwalden . . ."). S. 4, 6: *a boy to be* usw., „welcher war", eigentlich wohl „sein oder werden sollte". S. 4, 11: *osier* heißt zwar auch der ganze baum, häufiger jedoch der biegsame zweig der weide. 23: *he slipt and fell* ist hauptsatz. Konstruktion: *when* (*he was*) *there*, *and* (*when he was*) *clambering* usw. S. 5, 17: die erklärung von *a cloud isles a light* gibt einen guten sinn, hebt aber die sprachliche schwierigkeit nicht: wie kann der wolkenschatten auf dem hellen meer eine „lichtinsel" genannt werden: und „lichtumflossene (also selbst dunkle) insel" ist doch davon das gegenteil? S. 8, 29, *when Annie would have raised him*: der inf. des perf. bei verben des wollens drückt aus, daß die absicht nicht ausgeführt wurde. S. 6, 2, *educate* erziehen: gemeint ist besonders schulunterricht, vgl. s. 11, 7 und 21. S. 11, 11, *for the wherewithal* „aus dem notwendigen grunde", vielmehr: „zur beschaffung der nötigen mittel". S. 11, 17, *not to say me nay*: in dieser verbindung (mit *nay*) ist *to say* ohne *to* in der umgangssprache sehr gewöhnlich. S. 13, 28, *the whitening hazels* beziehe ich nicht auf das laub, sondern auf die nüsse. S. 17, 15, *to grow contracting* „fahl werden": aber das (oder bleich) besagt *wan*; außerdem gehört *grew* wohl zum folgenden. S. 20, 21: warum soll *myriad* gerade eine beziehung auf die 10000 griechen enthalten? S. 22, 22, *understood*

[1] Wie sich aus dem *N. E. D.* ergibt, ist die verknüpfung doch wohl sicher; *harst* gehört u. e. zu *horst*, englisch *hurst*. *D. red.*

l. *understand*. S. 24, 21, *broken* gebeugt: das sagt bereits *bow'd*; lieber entkräftet oder gebrechlich; vgl. s. 27, 6. S. 28, 31, *he saw the death*: *the* ist zu streichen. S. 29, 23, *than you be*: *be* ist nicht als konjunktiv aufzufassen. Es ist als indikativ in der älteren und volkssprache nicht selten; beispiele bei Fölsing-Koch, oberstufe, auch Byron, *Ch. Har.* I, 86, *such be the sons of Spain*. S. 32, 17: unter *Calpe* ist nicht Calpee in Ostindien (sw. von Cawnpore) zu verstehen, sondern Gibraltar. S. die griechischen und lateinischen wbb. und Byron, *Ch. Har.* II, 22: *Calpe's straits*. S. 37, 25, *Alice* (von Alexia) hat mit *Else* (von Elisabeth), nichts zu tun. S. 41, 9, *fallow* kann bedeuten braungelb oder brachland (so s. 52, 19), aber nicht beides zugleich. S. 43, 7, die stelle aus Shakespeare lautet *Thy wish was father* (nicht *fathered*) usw. und belegt daher nicht, was sie soll. S. 43, 11, *parlour* heißt auch wohnzimmer, und dies paßt hier besser als „empfangszimmer". *Box of mignonette* „beeteinfassung aus reseda". Aber eine beeteinfassung, selbst wenn sie aus buchsbaum besteht, kann niemals *a* (oder *the*) *box*, sondern nur *a box edging* genannt werden; nicht die einfassung, sondern die dazu verwendete gewächsart heißt *box*. Aber *box* bedeutet auch kasten! *Den kasten mit* (erde und darin gezogener) *reseda*, der wahrscheinlich, wie der rosenstrauch, am fenster stand, empfiehlt Alice der schwester. S. 47, 15, *auf daß* usw., ich würde *auf* weglassen, da nicht ein absichts-, sondern ein folgesatz vorliegt. S. 48, 16, *bumper* ist ein volles glas von gewöhnlicher größe, daher *humpen* nicht zutreffend. S. 48, 28: ist *post-haste* als aufschrift auf briefen nachweisbar? S. 50, 8, *precedent* „noch nicht dagewesener rechtsfall." Es ist zunächst ein früherer fall, auf den man sich beruft. Ein neuer fall kann dann allerdings für die zukunft ein *precedent* werden. S. 50, 13, *bonded union*: an „schergen" (die auch meist keinen „bund" zu schließen brauchen) ist wohl nicht zu denken, sondern an eine die freie meinung unterdrückende partei oder verbindung, ähnlich wie *faction* (worüber s. *Stand. Dict.*). S. 54, 21: *whose* auf sachen bezogen ist keineswegs ungewöhnlich. S. 62, 4: man könnte ohne *where* auskommen: *'tis the modern Muses reading in my neighbours' ground*. Das komma freilich scheint dann überflüssig. S. 65, 13: zu *jenneting* s. eine andere ableitung bei Grieb-Schröer. S. 69: in der überschrift *In Memoriam* sollten die buchstaben *A. H. H.* (Arthuri Henrici Hallam) nicht fehlen; in der einleitung (s. V) und beim zitiren vermißt man sie weniger. S. 73, 25, *half the creeds*: „Bekenntnisse sind an sich etwas ... halbes ..." Diesen qualitativen sinn kann *half* schwerlich haben. Es muß heißen *die hälfte der creeds*. Letzteres objektiv genommen (das katholische, anglikanische, calvinische usw. dogma) gäbe keinen rechten sinn, denn wie soll man halbiren? Ich erkläre daher: „als in der hälfte (d. h. vielen) von denen, die sich zu den verschiedenen kirchenlehren bekennen." So kann ja auch vorher *honest doubt* metonymisch für den aufrichtigen zweifler stehen.

Zur aussprache: *variable* (s. 19, 11) hat konsonantisches *r*. *Sophist* (s. 34, 20) unrichtige betonung. Schwachstufiger vokal mit unrecht angesetzt in *coronach*, *bulrush*, *jackass* (letzte silben), *Amphion* (das *a*; auch muß *i* als *ai* bezeichnet werden), *coterie* (das *o*); in der umschrift von *corpse*, *hoard*, *hoarse* gehört hinter das *o* kein *u*; das *i* in *scirrhous* behält den *i*-laut; *blithe* hat stimmhaftes *th*.

Kassel. M. Krummacher.

---

1. K. Brekke og Aug. Western, 1. *Udvalg af engelske forfattare til brug for gymnasiets første klasse.* I tekst, 139 ss. II anmerkninger 43 ss. Kristiania, Det norske aktieforlag. 1902. 2den udg: Kr. 1,40.
   2. Dasselbe, *til brug for det sproglig-historiske gymnasiums 2den og 3die klasse.* I tekst, 258 ss. II anmerkninger 64 ss. Ebenda. 1901. Kr. 3,50.
   3. Dasselbe, *til brug for realgymnasiets 2den og 3die klasse.* I tekst, 124 s. II anmerkninger 31 s. Ebenda. 1901. Kr. 1,70.
2. Otto Anderssen, 1. *Engelsk Litteratur i udvalg for gymnasiets øverste klasse.* I tekst, 213 s. II anmerkninger 44 s. Ebenda. 1902. Kr. 4,—.
   2. *A Short History of English Literature.* 137 s. Ebenda. 1902. Kr. 2,50.

Um eine verständliche vorstellung vom charakter der vorstehend bezeichneten schulbücher geben zu können, scheint es mir notwendig, zuvor mit einigen worten auf die einzigartige stellung des neusprachlichen unterrichts in Norwegen hinzuweisen.

Frankreich und Norwegen sind wohl diejenigen länder, wo unser lehrfach seitens der regirung die kräftigste förderung erfahren hat. Allein während an den französischen gymnasien der neusprachliche unterricht den altsprachlichen noch mit vollen gesetzlichen rechten und vollem moralischen ansehen neben sich stehen sieht, haben in Norwegen die neueren sprachen, abgesehen von etwa fünf bis sechs anstalten, wo man noch latein, allerdings nur in prima, lehrt, bereits vollumfänglich die erbschaft der alten sprachen angetreten. Der fremdsprachliche unterricht der vierklassigen „mittelschule", welche auf eine moderne allgemeinbildung abzielt, gründet sich auf deutsch und englisch. Das dreiklassige „gymnasium", welches seine schüler für die hochschulen vorbereitet, spaltet sich, besonders während der beiden letzten jahre, in eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine sprachlich-historische linie, und zwar tritt auf letzterer zu den zwei grundlegenden fremdsprachen noch das französische hinzu, doch mit bescheidener stundenzahl.

Zweck des fremdsprachlichen unterrichts in der mittelschule ist: fertigkeit im gebrauch der sprache; auf dem gymnasium „tritt die arbeit am inhalte mehr in den vordergrund". Zur erreichung dieser ziele stehen für das englische auf der mittelschule in drei klassen je 5 stunden wöchentlich zur verfügung, auf der sprachlich-historischen linie des gymnasiums nacheinander 4, 7 und 7 stunden; die mathe-

matisch-naturwissenschaftliche oder reallinie muß sich in ihren drei klassen mit 4, 2 und 3 stunden wöchentlich begnügen.

Im mittelpunkt des unterrichts auf dem gymnasium steht ein lesebuch, aus dem der schüler ein bild gewinnen soll von der englischen kultur- und staatsgeschichte besonders seit der großen revolution. Dem lesebuch muß ein heft mit erläuternden sprachlichen und sachlichen anmerkungen in englischer sprache beigegeben sein. Zur systematischen zusammenfassung aber der aus dem lesebuch gelegentlich gewonnenen einzelnotizen dienen zwei abrisse, ebenfalls in englischer sprache, von denen der eine eine kurze darstellung der politischen und sozialen einrichtungen Englands enthält (etwa 40 s.), der andere biographische schilderungen der gelesenen autoren nebst mitteilungen über deren werke (etwa 60 s.). Neben diesem hauptlesebuche soll dem schüler aber auch noch ein zweites, der schönen litteratur gewidmetes lesebuch in die hand gegeben werden, welches u. a. ein Shakespearesches drama in passender verkürzung zu enthalten hat. Natürlich sind die autoren auch dieses schönlitterarischen lesebuchs in den vorgenannten litteraturgeschichtlichen „abriß" mit aufzunehmen.

Man sieht, die norwegischen lehrpläne begnügen sich nicht damit, dem englischen unterricht in den letzten zwei schuljahren ebensoviel stunden zur verfügung zu stellen, wie dort bei uns der lateinische hat; sie geben ihm zugleich auch eine fülle von hilfsmitteln in die hand, welche gleichzeitig tiefe und reichtum des unterrichtsstoffes wie mannigfaltige abwechselung innerhalb derselben verbürgen.

Die oben bezeichneten bücher von Brekke-Western sind nach klasse und linie unterschiedene ausgaben des von den lehrplänen vorgeschriebenen hauptlesebuchs mit dem zu einer jeden gehörigen hefte „anmerkungen". Anderssens erstgenanntes buch ist das von den lehrplänen geforderte zweite, schönlitterarische lesebuch; das andere entspricht dem in den lehrplänen vorgesehenen litteraturgeschichtlichen abriß. Ich bedauere, daß mir nicht auch gleichzeitig eine probe des von Brekke-Western häufig mit der abkürzung „*Inst.*" zitirten abrisses der politischen und sozialen einrichtungen Englands vorliegt. Dann hätten wir ein vollständiges bild der reichen lehrmittel vor uns, mit denen in Norwegen der englische unterricht arbeitet.[1]

Einer grammatik gedenken die lehrpläne für die gymnasialklassen nicht. Doch wird der schüler natürlich gelegentlich die früher in den drei klassen der „mittelschule" verwandte nachzuschlagen haben.

---

[1] Durch die güte des herrn verfassers bin ich jetzt in den besitz von Aug. Westerns *Omrids af engelske institutioner for det sproglig-historiske gymnasium* gelangt. Das prächtige kleine heftchen von 46 ss. (preis rund 85 pf.) ist ein vorzügliches hilfsmittel für den englischen unterricht: übersichtlich, knapp, verlässig. Im interesse unserer schulen bitte ich den herrn verfasser dringlichst, sich mit der frage einer deutschen ausgabe seiner broschüre zu beschäftigen, und mache hier

1. Gymnasialdirektor Brekke in Bergen ist in seinem vaterlande als verfasser mehrerer vortrefflicher englischer elementarbücher bekannt. Western war einer der ersten, der den „neuen sprachunterricht" im norden verbreiten half, und wir deutschen kennen ihn seit 1885 durch seine ebenso praktische wie verlässige *Englische lautlehre*, größere und kleinere ausgabe, letztere in dritter auflage bei O. R. Reisland, Leipzig, erschienen. Ihre gemeinschaftliche arbeit haben die verfasser so unter sich verteilt, daß Br. die texte ausgewählt und zusammengestellt, W. die anmerkungen dazu abgefaßt hat. Was aber den wert dieser lesebücher betrifft, so genügt es wohl, hier festzustellen, daß diese dem ehrenvollen rufe der früheren arbeiten der verfasser vollauf entsprechen. Nr. 1, für den gemeinschaftlichen unterricht beider linien in der untersten klasse des gymnasiums bestimmt, soll offenbar ein bindeglied bilden zwischen den in bezug auf den inhalt anspruchslosen texten des mittelschullesebuchs und den ernsten, vielfach schweren lesestücken des lesebuchs für die beiden letzten klassen des gymnasiums. Die kriegsgeschichtlichen stoffe sind wenigstens teilweise neuerer zeit entnommen, und die verfasser haben mittel gefunden, den schüler mit ihren texten von England hinaus in verschiedene teile des British Empire zu führen: Afrika, Indien, Amerika. Kulturgeschichtliches ist nur wenig vertreten, und die beiden szenen aus dem englischen schul- und gerichtsleben (David Copperfield in M. Creakles pension und Mr. Pickwicks prozeß vor gericht) hätten doch wohl besser durch texte ersetzt werden können, die dem jungen schüler bilder aus dem heutigen schul- und gerichtsleben Englands boten, und die von den dichterischen übertreibungen bei Dickens frei waren. Nr. 2, das hauptlesebuch für die beiden letzten jahre der sprachlich-historischen linie, bildet eine so vorzügliche verwirklichung des programms der lehrpläne, als man sich nur denken kann. Insbesondere haben die verfasser es verstanden, innerhalb der gesetzlichen vorschriften, die sichtlich in einer anderen richtung sich bewegen, doch noch einen überraschend großen bruchteil von wirklich aktuellem stoff in ihr lesebuch hineinzubringen (reden von Bright und Gladstone, essays von Mill, Ruskin, Toynbee). Nr. 3 ist nur ein ausschnitt aus nr. 2, zum gebrauch in den letzten zwei klassen der mathematisch-naturwissenschaftlichen linie.

In den von W. ausgearbeiteten heften mit anmerkungen steckt eine gewaltige fülle gewissenhafter, verlässiger und überaus verdienstlicher arbeit.

2. Die aufgabe, welche Anderssen bei der abfassung seines schön-

---

ausdrücklich auf das bedürfnis unseres unterrichts nach einem solchen realienbüchelchen (*Die öffentlichen einrichtungen Englands*) aufmerksam. Für studenten und lehrer ist jedes wort darin wertvoll; mit unseren schülern würden wir aus zeitmangel wohl nur einzelne kapitel durchsprechen können, aber diese würden eine unschätzbare unterlage bilden für unseren unterricht über Englands „*land und leute*".

litterarischen hilfslesebuchs (nr. 1) zu lösen hatte, war in gewissem sinne leichter als die, vor die sich Br.-W. bei ausarbeitung ihres hauptlesebuchs, besonders was die geschichte der englischen kultur betrifft, gestellt fanden. Der entwickelungsgang der schönen litteratur steht fest in seinen perioden, in den namen von deren hauptvertretern und in den titeln der wichtigsten werke der letzteren: der verfasser eines schönlitterarischen schullesebuchs hat nur von dem fertig geordneten und zur verfügung stehenden material solche texte auszusuchen, welche einerseits für den schriftsteller charakteristisch und andererseits für den schüler verständlich und interessant sind — bei alledem eine aufgabe, die nichts geringeres als sicheren pädagogischen takt voraussetzt. Solchen nun besitzt A., soweit ich mir in diesem punkte ein urteil beimessen darf, in vollem maße. Er legt aber in seinem lesebuche zeugnis ab noch von einer zweiten höchst wertvollen gabe: seine jedem textstück vorausgeschickten und natürlich englisch abgefaßten ausführungen, mit denen er den schüler über das werk orientirt, dem dasselbe entnommen ist, sind im höchsten grade anschaulich und lebendig, und man hat den eindruck, daß der verfasser aus vollster persönlicher vertrautheit mit dem schriftsteller schöpft. Das gleiche ist zu sagen von dem litteraturgeschichtlichen „abriß“ (nr. 2) des verfassers, der allerdings, beiläufig gesagt, das vorgeschriebene maß von 60 s. bedeutend überschreitet, selbst wenn man in betracht zieht, daß er in klein-oktav gedruckt ist. So anregend, so, fast möchte ich sagen, „spannend“ ist er geschrieben, daß ein junger student bei uns wohl kaum ein besseres hilfsmittel finden kann, wenn es sich für ihn darum handelt, eine erste orientirung über den gang der englischen litteraturgeschichte zu gewinnen. Ich gestatte mir daher, die herren universitätsprofessoren auf dieses büchelchen aufmerksam zu machen.

Und nun zum schluß: die verfasser obiger lehrbücher haben den vorschriften der norwegischen lehrpläne gewiß in der denkbar besten weise entsprochen, aber — diese lehrpläne selbst stehen m. e. an klarer zielbewußtheit z. b. den französischen weit nach. Nicht nur sind die schlußforderungen im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache für eine lernzeit von 5, 5, 5, 4, 7, 7 stunden wöchentlich auffallend bescheiden: fähigkeit, den inhalt eines statarisch gelesenen stückes des lesebuchs auf englisch zu wiederholen und auf fragen darüber in englischer sprache zu antworten. Man hat fast den eindruck, als ob die entscheidende instanz sich „genirt“ hätte, für die neueren sprachen als erben der alten ein so praktisches ziel aufzustellen wie freier gebrauch, wenn auch in bescheidenen grenzen, der fremdsprache, losgelöst von der schulmäßigen unterlage.[1] Nein, man verlangt auch ausdrücklich

[1] Vgl. dagegen die forderung der französischen lehrpläne von 1902: *«Acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège, soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique.»*

für die texte der oberklassen schwere sprachliche form, „damit sich der schüler an intensivere denkarbeit gewöhne" (als ob überhaupt schwierigkeit in den augen der pädagogen an sich eine empfehlung wäre!); man gibt dem unterricht, was seinen inhalt angeht, eine ausgesprochene richtung vorwiegend auf die vergangenheit statt auf die gegenwart; und endlich betont man mit dem schönlitterarischen hilfslesebuch im vergleich zu den wirklichen verhältnissen des lebens ganz unverhältnismäßig den schönlitterarischen zweig der volksarbeit. Fast scheint es, als hätte man geglaubt, wenn der neusprachliche unterricht im lehrplan den platz des altsprachlichen erbe, so müsse er auch einen erheblichen teil von dessen leitenden ideen mit übernehmen! Jedenfalls zeigen — von Jespersens *Reader* ganz zu geschweigen — deutsche lesebücher wie die von Kühn, Klapperich u. a. m. sowie sammlungen wie die Bahlsen-Hengesbachsche u. ä., daß wenigstens unsere preußischen lehrpläne mehr raum gewähren, dem neusprachlichen unterrichte eine seinem wahren ziele und innerstem wesen entsprechende textgrundlage zu geben.

Rendsburg (*Holstein*). H. KLINGHARDT.

BÖDDECKER und BORNECQUE, *Grammaire française pour les classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques. Exposé raisonné des lois de la syntaxe, suivi d'un tableau du système de la Conjugaison française et des verbes dits irréguliers.* Leipzig, Rengersche buchhandlung, Gebhardt & Wilisch. 1903. 172 s. M. 2,20; geb. m. 2,60.

Vorliegendes Werk ist eine neubearbeitung von Böddeckers im jahre 1896 erschienenem Buch *Die wichtigsten erscheinungen der französischen grammatik* in französischer sprache; mitgearbeitet hat daran der auch in Deutschland bekannte und geschätzte dr. H. Bornecque, prof.-adjoint an der universität Lille. Die ausgabe soll den schülern der oberklassen als unterlage für die grammatikstunden dienen, bei denen nach der nicht bestreitbaren meinung der verfasser die deutsche sprache *nicht unbedingt ausschließlich* angewandt zu werden braucht. Abgesehen von vielen einzelheiten besteht der unterschied der neubearbeitung von der deutschen ausgabe in folgenden punkten:

Die beispiele gehen der regel voran und stehen dem sinne oder dem klange nach miteinander in einer gewissen beziehung. Sie sind kurz und daher vor allem geeignet, die betreffende grammatische erscheinung deutlich zu tage treten zu lassen. Die vereinfachungen in orthographie und syntax, die der erlaß des französischen ministers vom 26. februar 1901 gestattet, sind berücksichtigt worden. Schließlich ist eine übersicht über die konjugation hinzugefügt worden.

Wie die deutsche ausgabe, so ist auch die neubearbeitung, wenn

man sich auf den standpunkt der älteren grammatik stellt, eine durchaus tüchtige leistung. Es ist aber sehr zu bedauern, daß die neueren anschauungen in der form, wie sie sich auf dem gebiete der syntax, abgesehen von anderen arbeiten in den großen werken von Tobler, *Vermischte beiträge zur französischen grammatik* und Meyer-Lübke, *Romanische grammatik*, III. bd., vertreten finden, so schwer eingang verschaffen in die schule und die lehrerwelt. Damit soll nicht gesagt sein, daß etwa historische grammatik und dgl. gelehrt werden soll. Es sollte aber doch die wissenschaftlich allein mögliche *psychologische* sprachbetrachtung endlich auch den schulgrammatiken zugrunde gelegt werden, weil sie allein im stande ist, die erscheinungen zu begründen und damit den unterricht zu vertiefen. Zu helfen hätte dabei die historische grammatik, indem sie alle ergebnisse in betracht zieht, die zur erklärung der *heutigen* sprachformen beitragen können. Das heißt nicht den grammatischen stoff erweitern und erschweren, sondern ihn *vereinfachen* und *erleichtern*. Einen gründlichen anlauf dazu hat bekanntlich Meder in seinen im gleichen verlage erschienenen erläuterungen zur französischen syntax gemacht. Was in grammatiken wie Ohlert, Kühn u. a. also für die *formenlehre* schon teilweise verwirklicht worden ist, muß eben auch für den syntaktischen teil geschehen.

Diese bemerkungen sollen durchaus nicht den wert des buches herabsetzen. Sie sind aber veranlaßt durch die in der deutschen sowie der französischen einleitung vom verfasser selbst hervorgehobenen gesichtspunkte, nämlich *d'envisager les faits grammaticaux de plus haut, de grouper ce qui dérive de la même loi, et, ainsi, de faire mieux saisir la loi même.* Wenn er „die grammatischen erscheinungen unter höhere gesichtspunkte" bringen will, warum nicht die höchsten wählen, die der jetzige stand der wissenschaft bietet? Gerade nachdem durch die reformbewegung, der verfasser wenigstens bis zu einem gewissen grade zustimmt (das beweist schon seine voraussetzung, daß die grammatik in den oberen klassen in der fremden sprache behandelt werden kann), frisches leben in den neusprachlichen unterricht gekommen ist, wollen wir doch zeigen, daß die gründlichkeit im grammatischen unterricht deshalb nicht zu leiden hat, sondern im gegenteil zunehmen kann, wenn wir die darstellung der grammatik vom höchsten, d. h. vom wissenschaftlichen standpunkt aus versuchen.

Um am vorliegenden werke das gesagte zu belegen, greife ich die lehre vom subjonctif heraus. Das über das verhältnis vom indikativ und subjonctif gesagte ist entschieden ein fortschritt gegen früher, enthält aber noch zu viele verschiedene gesichtspunkte bzw. unterscheidungen, um eine klare vorstellung von der verwendung des subjonctifs zu geben. Unwissenschaftlich aber ist das schwanken in der einteilung der lehre vom subjonctif. Die haupteinteilung geschieht nach der äußeren form der sätze: A. *Propositions subordonnés*

commençant par que. B. *Propositions subordonnés adverbiales.* C. *Propositions relatives.* Bei A. werden dann als unterabteilungen gegeben: *Subjonctif d'incertitude ou d'irréalité. — Après les verbes de la Pensée ou de la Parole. — Subjonctif de volonté. — Subjonctif de sentiment* (die großen bzw. kleinen buchstaben sollten gleichmäßig verwandt werden), so daß teils die bedeutung des nebensatzes, teils das regirende verb als einteilungsgrund dient. Eine solche disposition kann nur verwirrend wirken, reißt außerdem aber zusammengehöriges auseinander. So wird s. 15, § 24 der *Subjonctif de volonté* besprochen, s. 19, § 29 dagegen die final- und konsekutivsätze (*afin que, pour que* usw.), in denen die verwendung des subjonctifs sich doch aus demselben grunde erklärt, wie dort. An dritter stelle kommt dann § 34, s. 22: *Il voudrait avoir un ami qui lui dise la vérité*, bei dem es sich ebenso verhält. Dieser fall ist aber zusammengestellt mit *Il n'a aucun ami qui lui dise la vérité*, wo der grund für den subjonctif ein ganz anderer ist. Die *unter*abteilungen die bei A gemacht sind, müßten natürlich bei B und C teilweise wiederkehren. Daß aber ihre nebeneinanderstellung auch nicht richtig ist, wurde schon bemerkt; hier wäre noch hinzuzufügen, daß der *subjonctif de sentiment* eigentlich nur eine unterabteilung des *subjonctif de volonté* ist. Bei § 34, 4 hätte Toblers aufsatz II, 2 benutzt werden müssen, in dem manche beispiele für den gleichen subjonctif nach *Positiven* beigebracht werden und wo eine andere erklärung gegeben wird. Bei dem subjonctif im *hauptsatze* (§ 19, 4) wird von *que je sache, pas que je sache* richtig gesagt, daß *que* nicht konjunktion, sondern relativ sei; hauptsätze sind diese wendungen damit aber doch nicht geworden. Es ließe sich über dies kapitel noch mancherlei bemerken; das gesagte muß jedoch genügen. Die verfasser haben versucht, in die alte landläufige darstellung etwas mehr licht zu bringen, das ist aber vergeblich, wenn man nicht vollständig mit der bisherigen auffassung bricht. — In anderen teilen sind mir noch folgende dinge aufgefallen: § 75 bringt das beispiel *C'est un grand plaisir (que) de patiner* mit der betreffenden regel und den zusatz *Si* ce *est le sujet grammatical* que *peut être placé devant le sujet logique.* Damit ist aber erstens die bedeutung dieses *que* nicht erklärt, zweitens der schüler zu dem gedanken veranlaßt, die beiden ausdrucksweisen seien gleich, während sie doch ganz verschieden sind. In § 186, wo das *que* hätte erklärt werden müssen, findet sich kein entsprechendes beispiel. — Die genusregel § 105 ist hinsichtlich des fem. zu äußerlich, ebenso § 108, 1, wo bei *-er, ier* darauf aufmerksam gemacht werden mußte, daß es sich wie bei 2 meist um männliche personen hinsichtlich ihrer beschäftigung handelt. — Über die lehre vom artikel habe ich bei anderer gelegenheit gehandelt und dabei auch die darstellung in der deutschen ausgabe des vorliegenden buches in betracht gezogen (s. *Jb. d. Dorotheenschule Berlin* 1902), brauche daher auf das dort gesagte nicht zurückzukommen.

Alfred T. Baker, *Outlines of French Historical Grammar with representative French Texts.* J. M. Dent & Co., London. 1899. XIV, 375 s. 3 *s.* 6 *d.*

Nach der widmung des buches ist verfasser schüler des bekannten romanisten prof. Neumann in Heidelberg. Dieser umstand und daß die widmung von prof. Neumann angenommen worden ist, muß den leser von vornherein mit einem günstigen vorurteil erfüllen. Im großen und ganzen wird es auch bei genauerer durchsicht gerechtfertigt.

Nach dem vorwort ist das werk für englische studirende, aber auch für liebhaber der altfranzösischen litteratur berechnet. Da den engländern außer der von Toynbee besorgten bearbeitung von Brachets werk nur ein erst 1900 erschienener *Historical Primer of French Phonetics and Inflexion* von Marg. S. Brittain zur verfügung steht, so war das erscheinen dieses buches ein bedürfnis. Es zerfällt in vier teile: 1. *The Languages which helped to build it.* 2. *Separate Sounds.* 3. *Words Separately and in the Sentence.* 4. *Word Formation.*

Was verfasser über die vorgeschichte der romanischen sprachen vorträgt, ist knapp, aber klar. Hie und da werden ansichten, die durchaus nicht als gesichert angesehen werden können, nicht hinlänglich als solche gekennzeichnet. Sonst wäre in diesem teil u. a. zu beanstanden, daß die verschiedenen perioden der synkopirung nicht hervortreten. Was in § 12, 13 und 14 darüber gesagt wird, ist zu dürftig, in § 14 ist außerdem nicht verständlich, was über den anlaut der letzten silbe gesagt wird. In den anmerkungen zu § 16 wird auf den *Appendix for the distinction between close and open vowels,* which must be clearly understood verwiesen. In den beiden teilen des Appendix (I. *Specimens of Old French,* II. *Authorities*) sucht man vergeblich nach belehrung darüber. In § 17 fällt der zweite teil von regel VII mit regel II zusammen. Was in § 25 über den unterschied zwischen der römischen besiedelung von Gallien und der normannisch-französischen von England gesagt wird, läßt den abstand in der kultur der verschiedenen in betracht kommenden völkerschaften ganz außer acht. Ob ein unterworfenes volk die sprache des eroberers annimmt, hängt doch in erster linie davon ab, ob der eroberer auch noch durch eine höhere materielle und geistige kultur dem unterworfenen zu imponiren vermag.

Manche behauptungen des verfassers sind übrigens schon durch neuere arbeiten modifizirt worden. Wegen des zwischen dem erscheinen des werkes (1899) und dieser besprechung schon dahingegangenen großen zeitraumes ist es überflüssig, die einzelnen abschnitte hier einer genaueren kritik zu unterziehen, da verfasser sicher schon eine erhebliche umarbeitung vorgenommen hat. Nur eine bemerkung noch hinsichtlich der titel *Authorities* in Appendix II. Das große werk von Gröber heißt *Grundriß der romanischen philologie* (*nicht* sprachen), das hauptwerk Toblers *Vermischte beiträge zur französischen grammatik* (*nicht* Beiträge zur altfranzösischen syntax!).

Berlin. B. Röttgers.

VERMISCHTES.

ZUR FRAGE DER FREMDSPRACHLICHEN REZITATIONEN.

Die auseinandersetzung von herrn dr. Steinhäuser über die fremdsprachlichen rezitationen, denen herr direktor Fr. Dörr im wesentlichen beitritt (s. 502—504 dieses bandes), bietet dem unterzeichneten willkommene gelegenheit, auf einige gesichtspunkte aufmerksam zu machen, die von keinem der beiden herren berücksichtigt worden sind, die aber doch ihre wichtigkeit für die beurteilung der sache haben. Die kritik der herren gilt namentlich der von der deutschen zentralstelle eingeführten verpflichtung, die stoffe der rezitationen aus einem der Stolteschen hefte zu entnehmen, die bei 48 s. text zum preise von 25 pfg. das stück verkauft werden. Man findet, daß dieser zwang für schüler und lehrer zur überbürdung führt, weil die vorbereitung der texte, die den schülern zunächst nicht bekannt sind, entweder in der unterrichtszeit oder in besonderen stunden vorgenommen werden müsse, und man findet auch, daß die besondere geldausgabe von 25 pfg. für das heft erschwerend wirkt.

Es soll nicht geleugnet werden, daß die einrichtung, so wie sie von der deutschen zentralstelle organisirt worden ist, unter umständen eine überbürdung herbeiführen *kann*, aber doch lediglich dann, wenn man die sache an der betreffenden schule nicht ganz zweckmäßig einrichtet. Es gibt schulen, die den wert der rezitationen sehr wohl würdigen, die sich aber leider erst verhältnismäßig spät im schuljahr zum abhalten einer rezitation entschließen und dann natürlich genötigt sind, die vorbereitung der texte in etwas kurzer zeit zu erledigen oder auch übers knie zu brechen, was unter umständen gewiß unbehagliche gefühle bei lehrern und schülern auslösen kann. Die abhilfe dagegen aber ist so einfach wie das ei des Kolumbus, und ich habe sie bereits seit mehreren jahren in meinen klassen angewandt, so daß ich sie jetzt als durchaus bewährt bezeichnen kann, und auch an anderen orten verfährt man ebenso. Sie besteht darin, daß man sich nicht erst im laufe des schuljahres über die abhaltung einer rezitation

schlüssig macht, sondern schon *vor beginn des schuljahres.* Das ist ebenso leicht ausführbar wie die festlegung anderer dispositionen für das schuljahr, und da die zentralstelle eine feste einrichtung ist, so steht einem solchen verfahren gar nichts im wege. Bei dieser voraussetzung ist es natürlich möglich, das gewählte rezitationsheft von vornherein auf die liste der schulbücher zu setzen, so daß die anschaffung von den schülern in keiner weise als drückend empfunden wird, und, was vor allem wertvoll und wichtig ist, die vorbereitung der texte kann dann gemächlich über einen längeren zeitraum verteilt werden. Widmet man ihr jede woche nur eine viertelstunde zeit, was sich allemal ermöglichen läßt, so kann man die vorbereitung ohne jede schwierigkeit, ohne überhastung und überlastung erledigen, und die klassen werden dann stets rechtzeitig gerüstet sein, oft schon lange, ehe der rezitator eintrifft.

Die anschaffung der rezitationshefte zu beginn des schuljahres bietet aber auch den vorteil, daß man den schülern eine angemessene erweiterung des schriftstellerkreises ihrer statarischen lektüre bieten kann, was gar nicht zu verachten ist, und in diesem sinne sind die hefte schon an mehr als *einer* schule eingeführt, besonders da, wo man es für richtig hält, das ganze semester der lektüre eines einzigen autors zu widmen. Letzteres halte auch ich für ein durchaus zweckmäßiges verfahren, und der einzige damit verbundene nachteil, daß die schüler dann eine nur bescheidene zahl von schriftstellern kennen lernen können, wird durch den nebenher erfolgenden gebrauch eines der rezitationshefte wieder ausgeglichen. Die für die geistige schulung und bildung unzweifelhaft vorhandenen vorzüge der statarischen lektüre werden dann in angemessener weise mit der eine größere mannigfaltigkeit bietenden chrestomathielektüre verbunden, ein gedanke übrigens, der nicht von mir zuerst ausgesprochen worden ist.

Man hat also bei richtigem verfahren gar keine veranlassung, in den heften eine besondere erschwerung der einrichtung zu sehen, und es möge hier doch auch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß die ganze einrichtung nimmermehr die große und rasche verbreitung hätte finden können, die ihr von seiten der deutschen neuphilologen zuteil geworden ist — beteiligung von etwa 200 städten mit ungefähr 130000 schülern in zeit von fünf jahren —, wenn nicht von vornherein geeignete texthefte zu billigem preise als gemeinsame grundlage der rezitationen geschaffen worden wären. Selbstverständlich eignen sich durchaus nicht alle in den üblichen lesebüchern enthaltenen stücke zu künstlerischem vortrage, und da in den verschiedenen schulen einer und derselben stadt oft sehr verschiedene lesebücher in gebrauch sind, so hätte man bei verzicht auf besondere texthefte von vornherein darauf verzichten müssen, die schüler verschiedener schulen zu *einer* gemeinsamen rezitation zu vereinigen, was ja an vielen orten die wichtigste voraussetzung der ganzen veranstaltung ist. Kurz, es ergab sich von vornherein

numgängliche notwendigkeit, passende texte zu billigem preise
schaffen. Daß die verlagshandlung Stolte seinerzeit dieses risiko
ıahm, dafür gebührt ihr der aufrichtige, warme dank aller billigen
eiler. Nur durch den verkauf der hefte konnte sie auch hoffen,
ehr beträchtlichen kosten zu decken, die aus der organisation der
ıtionen in großem maßstabe naturgemäß erwachsen mußten. Es
ier z. b. darauf hingewiesen, daß allein die *Mitteilungen*, die letzte
n versandt worden sind, etwa 400 mark gekostet haben, und dazu
nen natürlich noch so manche andere spesen, für die alle die
gshandlung Stolte aufkommt. Wie denkt man sich denn in
au die deckung der kosten einer großen organisation? Nur auf
jetzigen grundlage, darüber kann gar kein zweifel bestehen, ist
ıöglich geworden, die fremdsprachlichen rezitationen rasch über
ganze reich auszudehnen, von Memel und Hadersleben bis nach
stanz, von Aachen bis Kattowitz, wozu nun neuerdings mit immer
erer beteiligung auch Österreich kommt.

In großstädten wie Breslau und Frankfurt a. M. gibt es gewiß
he gebildete franzosen, die angemessen vorlesen können, das
ar nicht zu leugnen, wohl aber muß sehr stark in zweifel gezogen
en, daß die durchschnittlichen gebildeten oder auch gelehrten
ınder in der rolle, die man ihnen übertragen will, auf die dauer
edigen, und daß die lehrer sich in ihrem schatten sehr behaglich
n werden. Ganz anders erwärmend und begeisternd wirkt auf
uhörerschaft der wirklich kunstmäßige vortrag eines passend aus-
hlten textes, und die zentralstelle hat daher, sobald ihr genügende
ırungen zu gebote standen, besonderen wert darauf gelegt, daß
den nicht wenig zahlreichen ausländern, die sich ihr zur verfügung
en, vor allem solche ausgewählt wurden, die man als wirkliche
tredner bezeichnen kann. Herr dr. Steinhäuser irrt sehr, wenn er
t, daß das ästhetische interesse dabei auf kosten des pädagogischen
itig in den vordergrund rückt. Vielmehr treten in der form, die
vorschwebt, beide gesichtspunkte in innigster verschmelzung auf.
ıal wird dabei den hörern ein reines, schönes sprachideal vor-
hrt, die sprache wird ihnen dabei zum gegenstande eines künst-
hen genusses gemacht, und wenn der richtige mann auf dem
eder steht, der den dichterischen text durch seine künstlerische
tion zu beseelen, durch sein vortragstalent zu gestalten versteht,
ird die rezitation zu einem höhepunkt, zu einem wirklichen feste
neusprachlichen unterrichts, das einen tiefen eindruck hinterläßt
ganz naturgemäß den wunsch nach einer wiederholung zeitigt,
das sogar hebend und fördernd auf die ganze stellung des neu-
hlichen faches im rahmen der schule einwirkt. Kein besucher des
er neuphilologentages wird die herrliche rede des geh. regirungs-
prov.-schulrats dr. Buschmann vergessen, worin er unter atemlosem
hen seiner zuhörerschaft von der beneidenswerten arbeit der

neuphilologen sprach, die die sprache ihres studiums lebendig erfassen könnten, während die altphilologen nur auf trümmerreste angewiesen seien, worin er ausführte, er selbst seinen studien nach ein altphilolog, wie glücklich sich die altphilologen schätzen würden, wenn es ihnen vergönnt wäre, die alten sprachen zu wirklichem leben zu erwecken. Nun, wir neuphilologen sind in der beneidenswerten lage, echte, nationale meister der neueren sprachen vor unseren schülern auftreten zu lassen. Warum in aller welt ohne dringenden anlaß auf einen so großen vorteil verzichten? Zumal dabei selbstverständlich auch der pädagogische gesichtspunkt seine rechnung findet, in dem sinne nämlich, daß die schüler das, wofür sie ein tieferes interesse gewinnen, allezeit mit lust und liebe treiben werden. Ist dieser letztere gesichtspunkt etwa von geringer bedeutung für die arbeit des unterrichts?

Schließlich möchten die herren in Breslau auch daran denken, daß so manche ihrer weniger begünstigten kollegen an kleinen, entlegenen orten arbeiten, in die sich kaum jemals ein gebildeter ausländer verirrt. Dieser nicht wenig zahlreichen gruppe von lehrern sowie ihren schülern die möglichkeit eines fremdsprachlichen kunstgenusses verschafft zu haben, das glaube ich ohne jede falsche bescheidenheit als ein verdienst für mich in anspruch nehmen zu können. So mancher dieser kollegen hat mir in ganz rührender form gedankt für die möglichkeit, die ihm durch die einrichtung der zentralstelle eröffnet worden ist, und einer fügte dabei hinzu, daß er dem tage der nächstjährigen rezitation mit freuden entgegensehe. Glaubt man in Breslau wirklich, daß es nach dem dort geplanten „reformversuche“ möglich sein würde, diesen vielen kleinen und mittleren orten den genuß einer rezitation zu verschaffen? Würde der breslauer verein vielleicht geneigt sein, die geldopfer zu bringen, die dafür erforderlich wären? Die zeit wird ja schließlich lehren, wie lange der breslauer „reformversuch“ sich hält; mir ist schon jetzt kein zweifel, daß damit ein wirkliches herabdrücken der ganzen einrichtung unzertrennlich verbunden ist.

Wenn dann dr. Steinhäuser die anpassung der schnelligkeit des sprechens bei der rezitation an das verständnis der hörer als eine selbstverständliche forderung hinstellt, so kann das nur sehr *cum grano salis* zugegeben werden. Die ganze einrichtung, das mag einmal offen ausgesprochen werden, ist *nur für solche schulen gedacht, an denen die fremde sprache wirklich in modernem geiste gelehrt wird*, an denen sie den schülern als etwas wahrhaft lebendiges entgegentritt und nicht in übersetzen und grammatisiren erstickt. Die besondere feindschaft, mit der direktor Clodius in Rastenburg die einrichtung der rezitationen ausgezeichnet hat, ist dem unterzeichneten ein sehr erfreuliches zeichen dafür, daß sie aus einem richtigen gedanken heraus entstanden ist. Wo schüler vorhanden sind, denen der fremdsprachliche unterricht wenig oder gar keine gelegenheit zur unmittelbaren auffassung des

lebendigen wortes bietet, da werden die rezitationen schwerlich eine stätte finden, da wird es gewiß richtiger sein, die einführung derselben solange zu vertagen, als die hörer die nötige schulung im erfassen des lebendigen wortes erlangt haben, lieber als daß man den rezitator veranlaßt, bei seinem vortrage ein unnatürlich langsames tempo anzunehmen und dadurch seiner rede ein gutes teil ihrer echt nationalen färbung zu rauben. Die außerordentliche verbreitung der rezitationen beweist gerade, daß an sehr zahlreichen höheren schulen Deutschlands der fremdsprachliche unterricht in wirklich lebendigem geiste erteilt wird. Man hat wiederholt gefragt, warum die einrichtung nicht auch in Frankreich wurzel fassen kann. Die richtige antwort darauf dürfte nur die sein, daß die oberen klassen der französischen schulen zurzeit im durchschnitt noch nicht genügend vorgebildet sind, um aus der einrichtung einen wirklichen nutzen zu ziehen. Das gilt aber natürlich nur für die jetztzeit. Je mehr die direkte methode in Frankreich von den unteren klassen nach den oberen vordringt, um so mehr werden auch dort die voraussetzungen geschaffen werden, unter denen allein die fremdsprachlichen rezitationen ersprießlich sein können.

Im übrigen darf noch darauf hingewiesen werden, daß die einrichtung, so wie sie besteht, sich bis in die neueste zeit großer beliebtheit bei den fachgenossen erfreut. Für die auf die ersten monate des jahres 1905 anberaumten rezitationen des herrn Delbost haben sich nicht weniger als 37 städte bei der zentralstelle angemeldet, und mit einigen weiteren wird noch jetzt verhandelt. Die überwiegende mehrheit derselben sind jetzt schon alte klienten der zentralstelle, die jahrein jahraus zur anmeldung kommen, daneben aber befindet sich auch eine ganze anzahl orte, die neu eintreten, weil die bisherige entwickelung ihnen eine bürgschaft des erfolges ist. Wenn Breslau augenblicklich seine eigenen pfade wandeln will, so wünsche ich ihm viel glück dazu. Es liegt mir natürlich ganz fern, das dort versuchte verfahren als wertlos zu bezeichnen. Nur glaube ich, daß auch auf diesem gebiete das bessere der feind des guten ist.

Leipzig. K. A. MARTIN HARTMANN.

PHONÉTIQUE EXPÉRIMENTALE.

Je commence par donner à ceux qui s'occupent de phonétique expérimentale une bonne nouvelle. M. le Docteur Gutzmann, de Berlin, spécialiste pour les défauts de prononciations, a fait construire chez M. Ganske, mécanicien à Zehlendorf, un appareil enregistreur (fig. 1) très simple et d'un bon marché incroyable, pour vulgariser la méthode graphique. Pour la description de cet appareil, je me sers des propres termes de M. le Docteur Gutzmann:

«Le cylindre est en laiton, solide, mais en même temps léger et élégant. La partie inférieure de son axe s'appuie sur celui du disque d'entraînement mu par le petit moteur et relié à ce dernier par une courroie de transmission. Le levier oblique qui sort de la boîte contenant le mécanisme, sert à mettre en marche d'un seul coup ou à arrêter brusquement le mouvement d'horlogerie et avec lui le gros cylindre. Le disque d'entraînement porte de côté une petite fourche

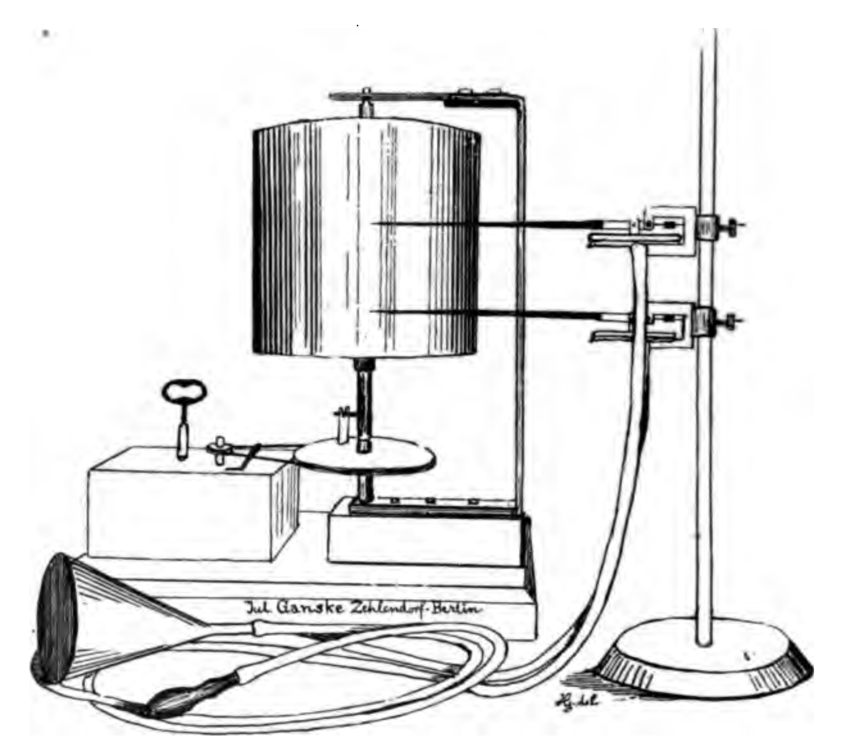


Fig. 1. Appareil enregistreur de M. Gutzmann.

qui saisit une petite tige fixée horizontalement sur l'axe du cylindre, et communique ainsi son mouvement à ce dernier. La partie supérieure de l'axe du cylindre est maintenue verticale par une petite plaque percée d'un trou et fixée à l'extrémité d'un ressort horizontal en acier. Le cylindre est aussi gros que celui des grands appareils enregistreurs des laboratoires; sa hauteur est de 14 cm, son diamètre de 15 cm. Pour prendre des tracés, il faut donc employer des feuilles de papier blanc glacé de 14 cm de large et de 50 cm à peu près de longueur.»

Avec un cylindre pareil à celui que nous venons de décrire, on peut obtenir de 4 à 5 inscriptions synchroniques. Un tel appareil coûte

32 M. Si l'on voulait prendre plus d'inscriptions à la fois, un appareil plus grand serait construit d'après les indications du client. Le prix augmenterait alors de 8 M. Mais M. le Docteur Gutzmann a apporté un nouveau perfectionnement à son appareil; il m'écrit qu'il a placé depuis directement le cylindre sur l'axe du mouvement d'horlogerie. En outre, il a fait mettre à l'extérieur le régulateur à ailettes et l'a disposé de façon à pouvoir régler la vitesse par l'écartement des ailettes. L'appareil ainsi construit coûte 50 M. environ. Enfin M. le Docteur Gutzmann a fait construire des tambours qui sont vendus 13 M. pièce et le support au prix de 2 M. Quant aux autres objets complémentaires (tubes en caoutchouc, embouchures, olives, etc.), on peut les acheter soit chez M. Ganske soit chez un autre marchand. Jusqu'à présent, le prix élevé d'un appareil enregistreur avait empêché plusieurs jeunes

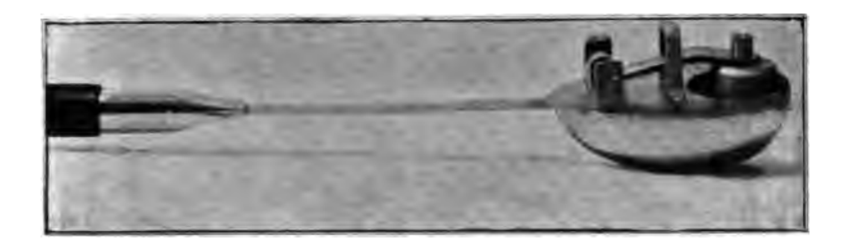


Fig. 2. Signal du larynx de M. Montalbetti.
(Prix 12 fs.)

gens de bonne volonté de s'occuper de recherches phonétiques. Cet obstacle n'existant plus, nous espérons, avec M. le Docteur Gutzmann, que la méthode graphique recevra une puissante impulsion. A mon avis, c'est surtout l'appareil enregistreur qui mérite la plus grande attention de la part des phonéticiens. Quant aux tambours, j'en connais de meilleurs et qui répondent mieux aux exigences que les phonéticiens sont en droit d'avoir. En effet, dans les recherches phonétiques, on doit être muni de tambours susceptibles de rendre les moindres nuances. Cela a déjà été réalisé par M. l'Abbé Rousselot, M. Zünd-Burguet etc. D'autres ont apporté de nouvelles améliorations. Par exemple M. Montalbetti m'a construit des tambours qui peuvent rivaliser avec ceux de M. le Docteur Gutzmann.

M. Montalbetti a aussi fabriqué d'autres appareils qui, quoique n'étant pas nouveaux en principe, présentent des perfectionnements dignes de considération. Je citerai les principaux. Commençons par le signal du larynx (fig. 2). Ce signal du larynx, par sa construction et par son maniement, offre certains avantages sur les appareils fabriqués jusqu'ici. Le principal perfectionnement apporté au signal du larynx consiste dans la caisse de résonnance. Voilà une innovation heureuse,

car, grâce à la grandeur de cette caisse, les vibrations laryngiennes sont renforcées considérablement et par conséquent elles peuvent être entendues de très loin. Le maniement du signal est des plus simples. Il suffit que le marteau soit placé dans la caisse de résonnance, pour qu'il fonctionne, car, si le marteau est en dehors, l'appareil ne



Fig. 3. Tambour indicateur de M. Montalbetti.
(Prix 20 fs.)

fonctionne pas. Ainsi disposé, le signal vibre immédiatement dès qu'il se trouve appliqué dans le voisinage du larynx. Nous avons en outre un nouveau modèle de tambour indicateur (fig. 3). Les modifications apportées ont été faites dans le but de rendre cet appareil essentiellement pratique. Le tambour indicateur est remarquable par sa construction soignée. Il est entièrement démontable, ce qui permet de le transporter

facilement. On peut le fixer n'importe où, même dans un bougeoir comme le démontre la fig. 3. Le tambour indicateur ainsi construit rend aussi plus facile la démonstration devant plusieurs élèves, l'aiguille indicatrice étant en métal blanc et se déplaçant sur un fond noir.

Je terminerai par le palais artificiel qui rend des services inestimables aux phonéticiens et aux professeurs de langues vivantes. Ce palais est fait avec une nouvelle matière, appelée «ouranine» (v. *La Parole* No. 4, Paris, 1903), dont M. Montalbetti est l'heureux inventeur. On a pu ainsi faire des palais épais 1/10e de millimètre, très souples, ne gênant pas l'articulation, résistant à toute épreuve et d'un prix dérisoire. — On ne saurait pas assez recommander l'usage du palais artificiel pour l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère.

*

Le Harvard College a des archives phonographiques, fondées par le célèbre psychologue M. le Docteur E. W. Scripture, qui s'est rendu en Europe pour phonographier les voix des plus grands hommes. On a commencé par enregistrer la voix de Sa Majesté l'Empereur d'Allemagne. Le Harvard College ne sera pas le seul institut qui aura un musée phonographique. On doit phonographier les voix d'hommes célèbres aussi pour la Bibliotheque du Congrès et pour le Musée National de Washington. M. le Docteur Scripture est chargé de l'exécution de ce travail. Il est intéressant de lire à propos des musées phonographiques (qui, du reste, existent déjà à Vienne et à Paris) l'ouvrage de M. le Docteur Marichelle: *La parole d'après le phonographe*, Paris 1897 et l'article de M. Popovici: *Les archives et les musées phonographiques* dans *La Parole* No. 12, Paris 1902.

*

M. Marage, docteur en médecine et docteur ès-sciences, fait à la Sorbonne (Faculté des Sciences) un cours de physique biologique, qui traite de la phonation et de l'audition. Nous conseillons aux lecteurs des *Neueren Sprachen* qui se trouvent à Paris de fréquenter ce cours. Ils auront ainsi occasion d'entendre des choses très intéressantes exposées clairement et brillamment par M. Marage, qui est déjà connu par ses nombreux et importants travaux scientifiques.

*

Je me tiens à la disposition des lecteurs de cette Revue pour tous renseignements phonétiques, bien entendu dans la limite du possible.

*

Je serais aussi reconnaissant à qui voudrait bien m'envoyer ou me signaler des livres, des brochures, des nouvelles etc. concernant la phonétique expérimentale.

Paris, 6 Quai des Orfèvres.

G. PANCONCELLI-CALZIA, Dr de l'Univ. de Paris.

NOTIZEN.

Zu einer der im letzten heft mitgeteilten „lesefrüchte" liefert ein späteres heft des *Litter. Echos* (VII, 7) ein gegenstück, das ich den lesern der *N. Spr.* ebenfalls vorlegen möchte. In dem überhaupt sehr lesenswerten aufsatz über „Englische bücher" — neueste nämlich, darunter solche von Swinburne und Hardy — sagt Max Meyerfeld: „... Elf von einem dutzend leser behelfen sich mit der eselsbrücke der übersetzungen. Ich will hier nicht wieder die alte jeremiade von der gotterbärmlichen schlechtigkeit der übersetzungen anstimmen. Vielleicht gelingt es ihnen einmal, den inhalt zu vermitteln; von der form erhält man alle schaltjahre den schatten eines schattens. Und doch lernt jedes kind schon auf der schule ..., daß form und inhalt bei einem kunstwerk unzertrennlich sind, wie das äußere und die seele eines menschen. Man muß es unserem publikum zur ehre anrechnen, daß es gegenwärtig von seiner auslandsschwärmerei geheilt ist und dem heimischen schrifttum durch dick und dünn, durch kasernen- und kneipenstank folgt, aber diesem selben publikum ... wäre die elendeste übersetzung kein hinderungsgrund, sich mit einer fremden litteratur zu beschäftigen, wenn seine niederen instinkte dabei auf die kosten kämen..."

Die ironie in dem lob des publikums ist ja deutlich genug. Die redaktion macht nun aber zu der heilung von der auslandsschwärmerei eine ernsthafte anmerkung, die auf den im gleichen heft enthaltenen „neuen beleg für diese tatsache" verweist. Gemeint ist die jahresstatistik (herbst 1903 bis herbst 1904) über die meistgelesenen bücher (vgl. auch *N. Spr.* XI, s. 126). Die sechs ehrenplätze haben diesmal erhalten: 1. Stilgebauer, *Götz Krafft*. 2. Viebig, *Das schlafende heer*. 3. Heyking, *Briefe, die ihn nicht erreichten*. 4. Beyerlein, *Jena oder Sedan?* 5. Frenssen, *Jörn Uhl*. 6. Baudissin, *Erstklassige menschen*. *Götz Krafft* mit 96 von 136 stimmen! *Das schlafende heer* folgt mit 78, die übrigen der reihe nach mit 70, 64, 43, 43. Auch Mann, *Die Buddenbrooks*, bringt es auf 41. Es ist „diesmal — mit alleiniger ausnahme des amerikanischen humoristen Lorimer — das ausland aus der ganzen statistik *überhaupt verschwunden*." Das verknüpfe man wieder mit dem ersten aus Meyerfelds artikel angeführten satz! In der tat — eine gründliche heilung. W. V.

ZUM VERHANDLUNGSBERICHT ÜBER DEN KÖLNER NEUPHILOLOGENTAG.

Der kölner vorstand des D. N.-V. ersucht uns, mitzuteilen, daß infolge unvorhergesehener schwierigkeiten bei der drucklegung das rechtzeitige fertigstellen des tagungsberichts zum 1. januar 1905 nicht möglich war. Voraussichtlich erfolgt die versendung des berichts über die verhandlungen im lauf des februar d. j. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

Das vollständige für höhere Schulen nach der Reformmethode bearbeitete Lehrwerk umfaßt:

1. **Héditha I, neues Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache** (4. Schuljahr). 3. Aufl. Geb. M. 1.40. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Anfangsstück und Ausgangspunkt: Chaperon rouge in dramatischer Form.
2. **Héditha II,** (5. u. 6. Schuljahr). 3. Aufl. Geb. M. 2.—. Der Lesestoff enthält, wie I u. II, die induktiv zu gewinnenden Formen in großer Zahl, ist frei von Antizipationen und vermeidet trockene Leçons de choses.
3. **Héditha III,** (7. [bezw. 8.] Schuljahr). Geb. M. 2.10, schließt die Formenlehre ab und bringt die wichtigsten syntaktischen Regeln mit Übungsmaterial. Wie in I u. II reicher Lese-, Anschauungs- und Aufsatzstoff.

Ausführliches Vorwort zu Héditha,

neuem Lehrbuch der französischen Sprache.

Dieses neue Lehrbuch und Lesebuch der französischen Sprache, Héditha betitelt, ist nicht, wie man glauben könnte, eine Bearbeitung, bez. Umarbeitung meines alten Lehrbuches[1], sondern eine vollständig neue Arbeit **mit genauer Zugrundelegung der Bestimmungen der preußischen Regierung vom 31. Mai 1894.**

1. Nicht radikale, sondern rationelle Reform.

Jene preußische Verordnung schreibt für den Anfangsunterricht den induktiven Lehrgang vor. Das unmittelbare Erlernen, die Nachahmung tritt an die Stelle des bisher üblichen konstruktiven Verfahrens; nicht mehr die Grammatik, sondern die Sprache, das praktische Können ist Gegenstand des Unterrichts. Diesen praktisch-imitativen Weg verfolgt auf der Mittel- und Oberstufe bereits mein Lehrbuch. Für den Anfangsunterricht bekenne ich mich erst mit Héditha zu dieser neuen Methode. Denn dieses neue Verfahren ist für den Elementarunterricht, zumal in einer Mädchenschule, nicht unbedenklich. Es ist hier meines Erachtens nur zulässig und wird nur dann von Erfolg begleitet sein, wenn **allbewährte methodische Grundsätze** dabei voll und ganz

[1] Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen, 1895, 9. Auflage. Leipzig, O. R. Reisland.

Berücksichtigung finden. Es gehört zu den üblen Gepflogenheiten der radikalen Reformbewegung, die „alte" Methode von Grund aus zu diskreditieren, in ihr einen „alten Schlendrian" zu erblicken, der nichts Gutes enthalte. Nur von grundstürzenden Neuerungen hofft man Heil und Segen. In striktem Gegensatz hierzu meine ich, daß wir nicht bloß allgemein gültige Forderungen der Pädagogik und Methodik, sondern auch alles das, **was eine alterprobte, ergebnisreiche Lehrweise bisher als gut und richtig herausgeschält** hat, nicht außer acht lassen dürfen. In diesem Sinne, d. h. im Sinne einer vernünftigen, zeitgemäßen Reform bietet Héditha den Lernstoff für das erste französische Schuljahr mit genauer Beobachtung der Bestimmungen des preußischen Lehrplans.

2. Für die Mädchenschule ein Mädchenschulbuch.

Wie man auf den ersten Blick sieht, ist Héditha **nur** für Mädchenschulen[1] und nicht, wie die meisten Lehrbücher der neueren Richtung, gleichzeitig auch für Knabenschulen bestimmt. **Jedem Geschlecht sein besonderes Lehrbuch!** Wer die Arbeit an einer Mädchenschule kennt, wird auf ein **eigenes**, für Mädchen verfaßtes — nicht für Mädchen bearbeitetes — Lehrbuch in keinem Falle verzichten wollen. Knabenschulen und Mädchenschulen sind zwar gleichwertig, aber nicht gleichartig. Man wird nun leicht erkennen, daß es mein eifrigstes Bestreben war, der Eigenart des Mädchenunterrichts in jeder Hinsicht Rechnung zu tragen. Wir haben in unsern Mädchenschulen nicht nur ein psychologisch und physiologisch anders geartetes Schülermaterial, wir haben auch einen andern Lehrplan als die Knabenschulen. Zudem setzt das Französische bei uns früher ein, und keine der alten Sprachen tritt ihm helfend zur Seite. Daher für Mädchenschulen ein richtiges Mädchenschulbuch — und das will Héditha sein — und nicht Bearbeitungen von Lehrbüchern, die für Gymnasien bestimmt und von Gymnasiallehrern verfaßt sind, selbst wenn der Verfasser von Damen und Herren, die an Mädchenschulen unterrichten, durch „wertvolle Winke" unterstützt worden ist.

3. Die systematische Einübung der Laute.

Nach dem preußischen Lehrplan beginnt der fremdsprachliche Unterricht mit der systematischen Einübung der Laute in einem propädeutischen Kursus von 4—6 Wochen. Da diese Einübung an Lesestücken erfolgen soll, so hat der Lehrer eine außerordentlich mühevolle und gleichzeitig schwierige Aufgabe zu lösen. Die 10 Lesestücke (Seite 9 u. ff.), welche in Héditha diesem Zwecke dienen, sind auf das sorgfältigste ausgewählt und bieten sprachlich keine Schwierigkeiten. Daß in der ersten Hälfte der Lesestücke (1—5) nur die fremden **Vokale** vorkommen, während die schweren französischen **Geräuschlaute**

[1] Ebenso mein altes Lehrbuch der französischen Sprache, Teil I, II, III. Leipzig, O. R. Reisland.

erst in den letzten Stücken auftreten, ist vielleicht eine größere Erleichterung, als es den Anschein hat. Denn der Grundsatz: vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten! ist im Anfangsunterricht am schwersten zu entbehren. Sonst könnte man ja von diesen für die Einübung der Laute besonders geeigneten Lesestücken absehen und mit Chaperon rouge (Seite 17) den phonetischen Unterricht beginnen. — Zur Einübung, Ergänzung und Befestigung von Laut und Schrift dienen die in der Vorschule befindlichen Lese- und Sprechübungen. Dieselben sind dann gleichzeitig ein zweiter, zwar längerer, aber auch leichterer und bequemerer Weg, die Lautlehre zu absolvieren.

4. Das zusammenhängende Lesestück zur Gewinnung der grammatischen Elemente.

Nach der systematischen Einübung der Laute beginnt die Erwerbung elementarer grammatischer Kenntnisse, und zwar möglichst aus Lesestücken. Mit dieser Bestimmung stellt der neue Lehrplan das Lehrbuch vor eine schwere Aufgabe. Denn diese Lesestücke sollen dem Verständnis des Kindes angemessen sein, sollen inhaltlich und formell keine Schwierigkeiten bieten, gleichzeitig aber auch zur induktiven Gewinnung der Grammatik geeignet sein. In der Hauptsache ist es dreierlei Lesestoff, den die neueren Lehrbücher bieten: Anschauungsstücke, das ad hoc zurechtgemachte Lesestück und das Original-Lesestück. Besonders beliebt sind die Lehrbücher mit Anschauungsstoff. Als erstes Stück paradiert gewöhnlich die Salle d'école mit Sätzen wie: 11. La craie est utile. 12. La craie est sur le pupitre. 13. Le maître a la craie et l'éponge. 14. L'élève est faible. 15. La maîtresse est sévère. 16. L'élève est malade. Die Vorzüge solcher Leçons de choses liegen auf der Hand. Sie bieten Material, welches dem Kinde sehr nahe liegt, sind in sprachlicher Hinsicht nicht schwer und können nach Belieben zu Frage und Antwort umgestaltet werden. Dieselben Vorzüge zeigen aber auch die von den Reformern so oft verhöhnten Einzelsätze, und so sehr weit entfernt von diesen Phrases détachées sind solche Leçons de choses nicht. Denn der stoffliche Zusammenhang ist hier im ganzen ein recht lockerer, und ein einheitliches Ganzes bilden derartige Sätze doch auf keinen Fall. Diese Mängel werden aber beseitigt, wenn man solche Anschauungsstoffe in den Rahmen einer Erzählung einfügt oder mit irgend einer Handlung verbindet, wie es in Héditha von Anfang an geschieht. Auf diese Weise habe ich, ohne Anschauungsstücke selbst zu bringen, doch das, was sie Gutes bieten, zu verwerten gesucht[1].

Solche Anschauungsstücke, oft nur Vokabelreihen ein- und desselben Anschauungsgebietes, sind ferner wegen ihrer Trockenheit und Eintönig-

[1] Gleich das erste Stück (S. 17) ist ein Anschauungsstück und weiterhin viele andere. „Das Zimmer der Großmutter", „unser Garten", „das Schulzimmer" u. s. w. könnte man als Titel dieser verarbeiteten Leçons de choses wählen.

keit eine ungeeignete Lektüre. Liest man die Titel der einzelnen Stücke eines solchen Lehrbuches: Les oiseaux domestiques, Nos animaux domestiques, Le chien, Les parties du corps u. s. w., so hört man unwillkürlich die Mahnung Herbarts: Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts.

Auch ist die Auswahl der die Vokabelreihe bildenden Wörter oft wenig geschickt. Vokabeln wie jarret, mollet, nielle du blé, truie, laie, piauler u. s. w. passen nicht für das erste französische Jahr und gehören überhaupt nicht in die Schule. Ja, in den Illustrationsgrammatiken, wo die Anschauung durch Bilder erfolgt, sind bei der Verarbeitung technischer Ausdrücke oft die entsprechenden deutschen Benennungen kaum zu finden.

Ferner sind solche Anschauungsstoffe naturgemäß arm an grammatischen Formen, besonders an Pronominal- und Verbalformen, und der Lesestoff steht oft nur in losem Zusammenhang mit den grammatischen Pensen, auf welche die Überschrift des Abschnitts oder der Lektion hinweist. So kann es kommen, daß in einer Lektion mit der Überschrift: „Unbestimmter Artikel. Genitiv und Dativ" ein Dativ überhaupt nicht zu finden ist. Die Grammatik wird auf diese Weise nebenbei gelernt, sie wird nicht bloß Dienerin, sondern vollständig Nebensache. **Grammatik ist und bleibt aber „die Brücke, über die wir beim Klassen- und Massenunterrichte in die fremde Sprache eindringen".**

Diese Anschauungsstoffe stehen endlich aber in direktem Widerspruch zu dem, was der neue Lehrplan in **erster** Linie bezweckt: **zu dem unbewußten, unmittelbaren Erlernen der Sprache.** Eine solche Spracherlernung ist doch nur möglich, wenn die einzelnen Sätze des Sprachganzen lebendige Glieder einer Gedankenreihe sind, von denen eins das andere bedingt, so daß keines entbehrt werden kann. In jener Probe aus der Salle d'école sind die einzelnen Sätze weiter nichts als tote Wortverbindungen, und einzelne Glieder können dort wegbleiben, ohne daß die logische Gedankenfolge dadurch gestört wird, denn eine solche ist gar nicht vorhanden. Ich wähle statt des Ganzen z. B. bloß die ungraden Sätze: 11. La craie est utile. 13. Le maître a la craie et l'éponge. 15. La maîtresse est sévère, und ich habe ein ebenso gutes und ebenso schlechtes Sprachganzes wie zuvor. Dieser Lesestoff wird zwar leicht aufgenommen — und darin liegt die verführerische Gewalt desselben —, aber ebenso schnell wird er wieder vergessen. **Zur unmittelbaren Spracherlernung** eignet er sich ebenso wenig wie die Einzelsätze der „alten" Methode, und somit läßt sich ein derartiger Lesestoff mit der grundlegenden Neuerung des preußischen Lehrplans nicht in Einklang bringen.

Nach alledem konnte ich keinen Augenblick im Zweifel sein, die einfache Erzählung, d. h. kleine, inhaltvolle Geschichten, leichtverständliche und dabei nicht seichte Anekdoten, Gespräche, Gedichte, Rätsel u. s. w. als Lesestoff für Héditha zu nehmen. Da die Meinungen, ob Originalstück oder eigens hergerichtetes Lesestück, geteilt sind, so stelle ich **beides** zur Verfügung.

Zur Gewinnung des grammatischen Pensums aus **original-französischem Lesestoff** biete ich folgende Stücke: Seite 34 u. 35: I—V, Seite 45: I—V, Seite 47: I, Seite 49: II, Seite 61: I und II, Seite 62: I, Seite 65: II, Seite 69: IV, Seite 79: VIa und VIb, Seite 81: VIIa und VIIb. Dazu kommt noch das Anfangs- und Schlußstück (Seite 34 und 84).

Sämtliche Lesestücke — sowohl die original-französischen als auch die hergerichteten — sind dem Verständnis der Mädchen angemessen, halten sich frei von sachlichen und formellen Schwierigkeiten und bringen bei mäßigem Umfange das, was das Kind zu Hause, in der Schule und auf der Straße sieht und hört. Auch ein kleiner Anfang mit der Einführung der Lernenden in die fremde Volksart wird gemacht, besonders in den Stücken Seite 10: IV und V, Seite 16: X, Seite 35: III, Seite 79: VIa und VIb, Seite 81: VIIc. Diese empfehlenden Bemerkungen sind nicht überflüssig. Denn in neueren Lehrbüchern findet man öfters nicht bloß viel zu umfangreiche Lesestücke, auch in der Form sind sie vielfach zu schwer, und ihr Inhalt liegt dem Anschauungskreise der Lernenden manchmal vollständig fern. Erzählungen vom Maréchal de Catinat, vom Archevêque Daviau de Bordeaux, vom Philosophe Molières (mir vollständig unbekannten Personen) u. s. w. sind ein durchaus ungeeigneter und unpassender Lesestoff für Mädchen so jugendlichen Alters und meines Erachtens für Mädchen überhaupt. Auch Victor Hugo, Carnot u. a. gehören nicht in das Elementarbuch.

5. Das erste Lesestück.

Besondere Schwierigkeiten bietet die Auswahl des ersten Lesestoffes, des Anfangsstückes. Dasselbe muß vor allem frei von unregelmäßigen Formen sein, muß überhaupt so mäßige Anforderungen wie möglich stellen, sonst raubt man von vornherein dem Anfänger Lust und Liebe zum neuen Unterrichtsgegenstande. Auch müssen die zu gewinnenden grammatischen Elemente **vollzählig** vorhanden sein und **öfters** beobachtet werden können. Nur auf diese Weise haften dieselben in dem jugendlichen Geiste. Ferner kein „wochenlanges Durchkauen desselben Sprachbissens“, sondern bei schnellem Verständnis des Neuen ein frisches, nicht zu rasches Vorwärtsschreiten. So erwächst in dem Lernenden das Gefühl der Kraft in der eigenen Leistungsfähigkeit und ruft lebendiges Interesse und Begeisterung hervor. Nach diesen Grundsätzen ist Chaperon rouge zurechtgemacht. Die Dialogform dieses Anfangsstückes, die zum Memorieren mehr als jede andere auffordert, dürfte gleichfalls eine Empfehlung desselben sein.

6. Die Behandlung der Grammatik.

Mit Recht kann man behaupten, daß der oberste Grundsatz aller Erziehungs- und Lehrkunst: „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten!“ in der neuen Methode

oft gefährdet ist. Dies gilt besonders beim grammatischen Unterricht auf der Unterstufe. Denn bei zusammenhängender Lektüre treten die grammatischen Erscheinungen notwendigerweise in zufälliger Verbindung auf, und schwerere, zusammengesetzte Formen werden möglicherweise früher gewonnen, als die ihnen zu Grunde liegenden einfachen. Der Lesestoff bietet vielleicht du roi, au roi früher als de Paul, à Paul, de l'homme, à l'homme. Bei den Formen des Verbs zeigen sich ähnliche Übelstände. Als Kuriosum möchte ich hier erwähnen, daß eine Reformgrammatik die für Anfänger ungewöhnliche Stellung des Adjektivs — die Stellung nach dem Hauptwort — zuerst lehrt (und zwar in der Anfangslektion!), während die einfache, leichte, den Lernenden bekannte Stellung vor dem Hauptwort erst später auftritt. Also vom Unbekannten zum Bekannten! Dergleichen Verstöße gegen die Methodik sind hier durch die richtige Auswahl des Lesestoffes vermieden.

Aus dem Zwange der zusammenhängenden Lektüre resultiert noch ein anderer Übelstand. Sehr oft müssen die Schülerinnen notgedrungen mit vielem manövrieren, was sie noch nicht erkennen gelernt haben — unregelmäßige Verbalformen, Partizipial- und Gerondif-Konstruktionen, Phraseologisches u. s. w. Solche Erscheinungen bleiben dann vorläufig unerklärt und müssen als Vokabeln gelernt werden. Wenn sich aber dergleichen „Anticipationen" häufen, wenn in einem Lesestück zu vieles „vokabelmäßig" gelernt werden muß, dann gleicht eine solche Lektüre, wie neulich in einer Kritik sehr richtig bemerkt wurde, einem Kavalleriesäbel, den man einem zehnjährigen Kinde in die Hand gibt, und den es nicht regieren kann. Aus diesem Grunde dürfte wenigstens für den ersten Unterricht das sachverständig ad hoc präparierte Lesestück dem Originalstück vorzuziehen sein. Auch muß an der pädagogischen Forderung festgehalten werden, daß man vom Schüler nichts verlange, was er nicht nach dem bisher Gelernten selbst zu leisten imstande sei. Nur so hat auch der Durchschnittsschüler das angenehme Gefühl, daß er das, was er „gehabt" hat, auch besitzt und nach Maßgabe der gewordenen Belehrung auch verwenden kann. Es wird ihm nichts als zu schwer vorenthalten; er hat mit einem Wort von vornherein das Gefühl der Klarheit und Sicherheit, das für Unterricht und Erziehung gerade von Mädchen von eminent hoher Bedeutung ist.

Bereits erwähnt wurde die Notwendigkeit, daß die grammatischen Erscheinungen stets in größerer Zahl zur Anschauung gelangen. Für den Gymnasiasten, der die lateinische Formenlehre schon kennt, genügt es vielleicht, wenn er nur zwei oder drei Personen z. B. des Imparfait von parler oder être oder einer andern Zeit induktiv gewinnt. Bei den Mädchen aber, die zum erstenmal den Boden einer Fremdsprache betreten, muß im Anfangsunterricht das neue Bild meines Erachtens möglichst vollständig sein. Nur dann können die gewonnenen Formen haften.

Auch möchte ich mich nochmals gegen eine zu starke Herabsetzung des grammatischen Unterrichts wenden. Diese Disziplin sei Dienerin,

wie der preußische Lehrplan es verlangt, aber sie sei nicht **Nebensache**. Gewiß, die Sprache, das praktische Können, und nicht die Grammatik soll das Lehrziel sein, aber **nur** durch den grammatischen Unterricht erlangen wir ein klares Verständnis und eine korrekte Handhabung der fremden Sprache.

7. Konversation.

Bekanntlich war früher der fremdsprachliche Unterricht mehr für das Auge als für das Ohr berechnet, und zweifellos ist die Sprechfertigkeit, bevor die Reformbewegung Wandel schaffte, vielfach gröblich vernachlässigt worden. Heute dominiert zum Schaden des Hauptzwecks des französischen Unterrichts das entgegengesetzte Extrem, und das Bréal'sche Wort: Pour enseigner le français à vos élèves, faites les parler, encore parler, toujours parler, ist ein Lieblingscitat der Reformer. Der preußische Lehrplan ist wesentlich anderer Meinung; er fordert, indem er die richtige Mitte hält, vom ersten Tage an Gewicht auf die Sprechübungen zu legen, und stellt damit die Konversation als einen sehr **notwendigen Nebenzweck**, aber immer nur als einen **Nebenzweck** des Unterrichts hin. Trotzdem hat die Begeisterung für Sprechfertigkeit noch wenig nachgelassen, und neue Lehrbücher, die der Konversation auf Kosten der Lektüre und der Grammatik übermäßigen Vorschub leisten, erfreuen sich großer Beliebtheit [1]. Um den Sprechübungen „den gebührenden Platz einzuräumen", bringen solche Lehrbücher sogenannte Dialogues, d. h. Anschauungsstoffe zu Frage und Antwort umgeformt. Jene oben als Beispiel gebrachten Sätze lauten dann also: Qui a l'éponge? La maîtresse a l'éponge sur le pupitre. Qui est sévère? Le maître est sévère. Qui est malade? Louise est malade. Solche unverbunden aneinandergereihten Phrasen haben als Sprechübungen absolut keinen Wert. Sie werden von begabten Schülerinnen zwar schnell kapiert, aber ebenso schnell entschwinden sie dem Gedächtnis. Selbstverständlich verstoßen sie auch gegen den preußischen Lehrplan, der auch Questionnaires, deren Sätze doch wenigstens eine logische Aufeinanderfolge bieten, mit vollem Recht beseitigt wissen will. Die in Héditha befindlichen Sprechübungen — das möchte ich auch an dieser Stelle betonen — sollen durchaus nicht Questionnaires in diesem Sinne sein (das geht schon deshalb nicht, weil sie stets nur einen Teil des Lesestückes umfassen); sie sollen vielmehr Ersatz und Ergänzung der voranstehenden „Schriftlichen Übungen" sein und zu Hause schriftlich beantwortet werden, wie ich in dem kleinen Vorwort zu Héditha bereits bemerkt habe. Überhaupt ist für Umfang und Intensität der Sprechübungen nicht das Lehrbuch, sondern der **Lehrer** maßgebend.

[1] Ein Lehrbuch dieser Art wird folgendermaßen rezensiert: „... ein ganz „vorzügliches Lehrmittel, eine Art Quintessenz aller guten und rationellen „Methoden. — .. dem Buche und seiner Methode wird jedenfalls die Zukunft „gehören ..... ist der glücklichste Wurf(!) in den letzten Dezennien ... Ich „halte dies Buch geradezu für das Ideal eines französischen Lehrbuches."

Daher stellt der neue Lehrplan dem Lehrer verschiedene Mittel zur Verfügung. Die Konversation knüpfe in erster Linie an die Lektüre oder an konkrete Gegenstände und Vorgänge des Schullebens (Héditha Seite 152—157) an. In zweiter Linie werden nicht überfüllte Bildertafeln empfohlen. Die Benutzung solcher Tafeln, scheint mir, wenn nicht zurechtgemachte Questionnaires zu Grunde liegen (und dann wird das Verfahren sehr mechanisch), außerordentlich schwierig. Auch ist bei derartigen Sprechübungen eine genügende Einübung der Verbalformen, die ich für außerordentlich notwendig halte, nicht möglich. Das Verb, der wichtigste Redeteil einer Sprache, kommt in neueren Lehrbüchern überhaupt schlecht weg. Eins derselben bringt für das erste französische Jahr vom Verb weiter nichts als das Présent der Verben auf -er und der Hilfsverben avoir und être. Das Verb muß aber frühzeitig und nicht so dürftig auftreten, damit eine fortwährende Wiederholung und Erweiterung möglich ist. (Vergl. die Vorrede zu meinem französischen Lehrbuch I.) — Dem Verb muß auch bei den Sprechübungen, besonders auf der Unterstufe, der wesentlichste Anteil zufallen, es muß so viel wie möglich die Grundlage derselben sein. Wie sich dann später die Konversation gestaltet, habe ich in dem zu meinem Lehrbuch herausgegebenen Lehrerbuch (gleichzeitig Schlüssel von Lehrbuch III) ausführlich dargelegt.

Schließlich noch ein Wort über das Erlernen fremder Melodien und das Singen französischer Texte. Nach der Meinung der Reformer wird durch solche Singstücke der Unterricht wesentlich belebt. Ich möchte das bezweifeln, bin aber damit einverstanden, daß auch einmal ein französischer Text nach bekannter Melodie gesungen werde. In Héditha bietet sich ja auch dazu Gelegenheit. Daß das Singen für die Deutlichkeit der Aussprache von Vorteil sei, vermag ich nicht einzusehen, dagegen liegt die Gefahr nahe, daß durch solche Versuche der Ernst der Arbeit wesentlich beeinträchtigt werde.

Aus dem Vorwort zu Héditha II.

Das vorliegende Buch enthält den Lehrstoff für das zweite und dritte Jahr des französischen Unterrichts gemäß den Bestimmungen des königl. preußischen Ministeriums vom 31. Mai 1894. Es findet demnach die Lehraufgabe für die Mittelstufe hier ihren Abschluß.

Indem ich auf die ausführliche Vorrede zu Héditha I verweise, beschränke ich mich hier auf einige kurze Bemerkungen. Jeder Abschnitt des Buches setzt sich aus folgenden Stücken zusammen:

A. Grammatischer Übungsstoff.
B. Lese-, Anschauungs- und Aufsatzstoff.
C. Übersetzungsübungen.
D. Grammatik.

Der **grammatische Übungsstoff** besteht ausschließlich aus zusammenhängenden Lesestücken, aus denen die grammatischen Erscheinungen **induktiv** gewonnen werden. Diese Stücke, welche kleine, inhaltvolle Geschichten, leichtverständliche Anekdoten, Gespräche, Gedichte u. s. w. enthalten, sind auch in der Form **leicht** und enthalten die grammatischen Formen in reichlicher Anzahl, so daß das induktive Verfahren hier keine Nachteile mit sich führt, und die Grammatik nach Gebühr zur Geltung kommt. Sogenannte Leçons de choses, mit den beliebten Überschriften: la chambre, la salle d'école, les parties du corps, les animaux domestiques u. s. w., habe ich vermieden, wie auch die bekannten Dialogues mit ähnlichem Inhalt. Was ein französisches Lehrbuch in dieser Hinsicht enthalten muß, ist hier dem Anschauungsstoff überwiesen worden.

Für die kursorische Lektüre, die mit dem zweiten Jahr des französischen Unterrichts beginnen soll, ist der darauf folgende **Lesestoff** bestimmt. Derselbe ist mit Rücksicht auf das vorangehende Grammatikpensum ausgewählt[1] und **kann** daher zur Wiederholung und Befestigung des durchgenommenen grammatischen Lehrstoffes benutzt werden. Damit soll diese Lektüre durchaus nicht zur Dienerin der Grammatik erniedrigt werden; es dürfte aber für die Lernenden von Nutzen sein, die grammatischen Erscheinungen, deren Bekanntschaft sie soeben gemacht haben, nochmals auftreten zu sehen. — Der Lesestoff enthält auch mehrere Gedichte, darunter (im dritten Schuljahr) solche, die nach bekannter Melodie gesungen werden können.

Der **Anschauungsstoff** und der **Aufsatzstoff**, die auf den Lesestoff folgen, wollen den freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache fördern helfen. M. E. ist bei den Sprech- und Aufsatzübungen weniger das Lehrbuch als der Lehrer maßgebend. Er wird, was die Konversation anbetrifft, diese selbstverständlich und **an erster Stelle** an die nach allen Seiten hin (Lesen, Übersetzen, Rückübersetzen, Diktate u. s. w.) durchgearbeiteten Übungsstücke anschließen. Dieser Anschauungsstoff soll mehr zur freien, von der Lektüre losgelösten Konversation Gelegenheit bieten.

Daß dem vorliegenden Buche manches beigegeben wurde, was meine kleinen Freundinnen anregen und erfreuen soll, wird man beim Unterricht bald erkennen. Hierher gehören nicht bloß die Annoncen, der Stundenplan einer kleinen Schweizerin, die französische Speisekarte, die Rätsel u. s. w., auch manches andere, was weniger offen daliegt, will demselben Zwecke dienen. Möge denn die weibliche Jugend — nur für sie ist dies Büchlein bestimmt, und nur für sie ist es mit warmen Herzen geschrieben — auf diesem Wege leicht, schnell und sicher in das Verständnis der Fremdsprache eindringen!

---

[1] Wer ein freieres Verfahren liebt, um die grammatischen Erscheinungen aufzufinden, benutze statt der Übungsstücke den **Lesestoff** zur induktiven Gewinnung der grammatischen Lehraufgabe.

Verlag von O. R. Reisland in Leipzig.

Textproben aus Héditha,
neuem Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen
von
Oberlehrer Dr. Kahn.

A. Lehrgang.

1. Abschnitt.

Présent von parler, avoir und être. Frageform. Pluriel der Substantive. Féminin und Pluriel der Adjektive.

Chaperon rouge.

Scène première.

I.

Chaperon rouge est dans le jardin. Elle joue.
Chaperon rouge parle:

Je suis une petite fille. **J'ai** un bon papa et une bonne maman. Maintenant **je joue** avec ma poupée. Voici ma poupée. **Elle est** très jolie. **Elle a** une jolie robe et un grand chapeau.

Mais voilà ma mère qui arrive.

1. Grammatik.

I. Verb.

Je joue, ich spiele.	je suis, ich bin.	j'ai, ich habe.
elle joue, sie spielt.	elle est, sie ist.	elle a, sie hat.

II. Substantiv.

Un papa, **ein** Papa.	**une** maman **eine** Mama.	**une** fille, **ein** Mädchen.
un chapeau, **ein** Hut.	**une** poupée, **eine** Puppe.	**une** robe, **ein** Kleid.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Scène deuxième:

Chaperon rouge et la mère.

La mère: Chaperon rouge, tu es ici dans le jardin?
Chaperon rouge: Oui, maman, je suis dans le jardin.
La mère: Et tu as fait ta leçon?
Chaperon rouge: Oui, maman, j'ai fait ma leçon.
La mère: N'est-ce pas? tu aimes beaucoup ta grand'mère?
Chaperon rouge: Oui, maman, j'aime beaucoup ma grand'mère.
La mère: Ecoute, Chaperon rouge! Voici un gâteau et une bouteille de vin. Porte le gâteau et la bouteille de vin à ta grand'mère. Elle est malade.
Chaperon rouge: Oui, maman.
La mère: Marche bien gentiment et aie soin de ne pas tomber. Quand tu entreras dans la chambre, embrasse ta grand'mère. Sois bien sage. Entends-tu?

---

1. Grammatik.

I.

J'aime, ich liebe.	je suis, ich bin.	j'ai, ich habe.
tu aimes, du liebst.	tu es, du bist.	tu as, du hast.
elle aime, sie liebt.	elle est, sie ist.	elle a, sie hat.
aime, liebe.	sois, sei.	aie, habe.

II.

Masculin.	Féminin.	
le gâteau, der Kuchen.	la bouteille, die Flasche.	la chambre, das Zimmer.
un gâteau, ein Kuchen.	une bouteille, eine Flasche.	une chambre, ein Zimmer.

la grand'mère, die Großmutter.
ma grand'mère, meine Großmutter.
ta grand'mère, deine Großmutter.

II.

La toilette du chien.

As-tu beaucoup à faire aujourd'hui, mon cher Caro? Oh! si tu jouais avec nous, nous en serions très contentes. Sans toi nous ne jouerions pas. Mais quand tu es là, c'est alors qu'on *s'*amuse. Tu *nous* donnes toujours de si bonnes idées.

D'abord tu auras mon chapeau! Tu sais comme il te va bien. Je l'attacherai sous ton cou. Ah, à présent, te voilà un grand monsieur. Nous serons tes petites filles, et tu *nous* donneras la main pour aller à la promenade.

Et Caro, *la* donnera-t-il à ses petites amies, qui l'aiment et l'aimeront toujours? Oh oui! Certainement. Si vous le connaissiez, vous l'aimeriez comme nous. Toutes les petites filles aimeraient Caro, s'il jouait avec elles seulement une fois.

---

1. Grammatik.

a) Futur und Conditionnel

1. von aimer.

Futur	Conditionnel
J'**aimerai**, ich werde lieben.	j'**aimerais**, ich würde lieben.
tu **aimeras**, du wirst lieben.	tu **aimerais**, du würdest lieben[1].
il **aimera**, er wird lieben.	il **aimerait**, er würde lieben[1].
elle **aimera**, sie wird lieben.	elle **aimerait**, sie würde lieben[1].
nous **aimerons**, wir werden lieben.	nous **aimerions**, wir würden lieben.
vous **aimerez**, ihr werdet lieben.	vous **aimeriez**, ihr würdet lieben.
ils **aimeront**, sie werden lieben.	ils **aimeraient**, sie würden lieben.
elles **aimeront**, sie werden lieben.	elles **aimeraient**, sie würden lieben.

2. von être.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

il **sera**, er wird sein.
elle **sera**, sie wird sein.

[1]) Die Formen können nicht induktiv gewonnen werden. Man gewinne sie durch Analogie aus dem Imparfait.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

VI.

6

a) L'enfant gâté.

Enfant gâté,
Veux-tu du pâté?
Non, maman, il est trop salé.
Veux-tu du rôti?
Non, maman, il est trop cuit.
Veux-tu de la salade?
Non, maman, elle est trop fade.
Veux-tu du pain?
Non, maman, il ne vaut rien.
Enfant gâté,
Tu ne veux rien manger;
Enfant gâté,
Tu seras fouetté.

b) Le roi Louis seize.

Le roi Louis XVI et son auguste épouse Marie-Antoinette se promenaient dans le parc de Versailles. Ils aperçurent une jeune enfant, qui portait une écuelle et des cuillers. Que portes-tu là? dit la reine. — Madame, c'est de la soupe, c'est la soupe pour mon père et ma mère qui travaillent là-bas aux champs. — Et avec quoi est-elle faite? — Avec de l'eau et des racines. — Quoi, sans viande? — Oh! madame, mes parents seraient bien heureux, s'ils avaient toujours du pain. — Eh bien! porte ce louis d'or à ton père pour vous faire à tous de bonne soupe avec de la viande. Dès que l'enfant eut donné le louis d'or à son père, celui-ci tomba à genoux avec sa femme et ses enfants et leva les mains vers le ciel. Ah! vois-tu, mon ami, dit la reine, ils prient pour nous. Quel plaisir on goûte à faire du bien à de braves gens.

1. Grammatik.

Article partitif. Teilungsartikel.

du pain, Brot. de la viande, Fleisch. de l'eau, Wasser.

de bon pain, gutes Brot. de bonne viande, gutes Fleisch.
de bonne eau, gutes Wasser.

Zweites Schuljahr.

A. Grammatischer Übungsstoff.

(Zweite Konjugation.)

I.

1. Les sœurs et les amies.

Les sœurs sont des amies que Dieu nous a données. Les amies sont comme des sœurs que nous choisissons.

Mes jeunes enfants, choisissez bien vos amies et chérissez toujours vos amies et vos sœurs.

2. Méprise.

Un garçon qui finissait son thème avec un soin particulier, s'écria avec joie: „La fin couronne l'œuvre.“ En prononçant ces mots il prit l'encrier au lieu du sablier et versa la mer noire sur son pénible travail.

On finit mal, quand on finit vite.

3. La petite Suzanne dans le pré.

Suzanne parle: Ce matin ma petite mère m'a dit: „Écoute, ma chérie, le temps est si beau, l'air est si doux et le ciel si bleu. Tu finiras vite ta leçon et nous irons faire une promenade dans notre joli pré.“ J'ai obéi très volontiers et me voilà avec maman dans notre charmante prairie. Quel beau jour de printemps! Toutes les fleurs fleurissent. Je choisis les plus belles pour un petit bouquet. Les oiseaux chantent si gaîment. Mais que fait ce petit moineau? Ah! il bâtit un nid pour sa

Grammatischer Übungsstoff.

(Adjektiv.)

III.

12. La violette.

La petite Agnès croyait qu'il n'y avait que des violettes bleues. Un jour, elle en trouva dans le jardin quelques-unes qui étaient blanches et d'autres qui étaient rouges. Elle en cueillit une bleue, une blanche et une rouge et les porta pleine de joie à sa maman. Celle-ci lui dit: Ces trois sortes de violettes ne sont pas si rares que tu le penses. Cependant la violette bleue est toujours la plus belle, la violette rouge est moins belle et la violette blanche, qu'on trouve plus rarement que les autres, est la moins belle. Mais toutes les trois veulent te dire quelque chose: La violette dont la couleur est d'un bleu si simple, te dit: Sois modeste et les hommes te chériront toujours. La violette blanche est l'image de l'innocence et de la douceur. Et la rouge te dit: Aie toujours dans le cœur un ardent amour pour tout ce qui est bien, beau et vrai.

13. La mort d'Abel.

Adam et Ève avaient un grand nombre d'enfants, et parmi eux deux fils, Caïn et Abel. Un jour les deux frères sacrifiaient à Dieu, Abel une de ses plus belles brebis, Caïn les meilleurs fruits de la terre. Dieu eut pour agréable le bel agneau d'Abel qui était plus pieux que son frère. Mais il détourna les yeux du sacrifice de Caïn, dont le cœur n'était pas pur. Depuis ce temps celui-ci eut une violente haine contre son frère Abel. Un jour lorsque les deux frères étaient seuls dans les champs, Caïn qui était le plus grand et le plus fort de tous ses frères se jeta sur Abel et le tua.

III. Aufsatzstoff.

Briefwechsel. Correspondance.

a. Adresse (Adresse):

Mademoiselle Juliette Féart

43 rue Ste Anne
Paris.

Melle Françoise Prunié

5 place de la Cathédrale
Lyon.

Monsieur Charles Sauvageot

15 Avenue de la Grande Armée
Paris.

b. Abkürzungen (Abréviations):

M. = monsieur. Mme = madame.
MM. = messieurs. Melle = mademoiselle.

c. Datum (Date):

Dresde, le 6 mai 1896.
Paris, dimanche, 24 janvier 1897.

d. Anrede (Titre):

Ma chère amie, Chère Juliette, Ma bonne Hélène, Cher père, Ma petite mère chérie, Ma bonne tante, Ma chère grand'mère (Ma chère bonne-maman), Mon cher parrain, Ma chère marraine, Monsieur, Monsieur le professeur.

e. Schluß des Briefes (**Fin de la lettre**):

Je t'embrasse affectueusement.
Ta meilleure amie.
Crois à ma sincère amitié.
Je t'envoie mes meilleurs baisers.
Je suis ton amie pour la vie.
Ton amie qui t'embrasse de tout son cœur.
Votre fille qui vous aime et qui vous embrasse.
Votre fille affectionnée.
Votre fille reconnaissante et qui vous aime de tout son cœur.
Votre élève respectueuse.
Votre filleule respectueuse.
Votre nièce affectueuse.
Mille tendresses et mille baisers à tous et à toi en particulier.

1. Lettre de Louise à Amélie.

Je sais que c'est demain ton jour de fête . . . .

Verändere dementsprechend das Folgende:

Louise est malade, elle ne peut (je peux, ich kann) pas venir voir son amie. Elle prie d'accepter un petit cadeau de son amie. Louise se souvient (je me souviens, ich erinnere mich) qu'Amélie aime beaucoup les fleurs et elle a choisi un rosier pour la lui offrir. Amélie regardera souvent cette fleur et pensera à elle.

2. Lettre de Juliette à Yvonne.

Tu serais bien gentille de venir passer cette après-midi avec moi . . .

Verändere dementsprechend das Folgende:

Les parents de Juliette sont partis et elle est seule à la maison. Elle a peur de s'ennuyer et de trouver le temps long. Elle prie son amie de prendre son tricot ou quelque autre ouvrage. Comme il fait beau temps, les amies resteront au jardin sous la tonnelle. Elles travailleront et causeront.

3. Françoise à Agnès.

Rentrée à la maison hier, Françoise a remarqué qu'elle a laissé son mouchoir (ou son bracelet, Seite 37, St. 7) chez elle. Françoise pense l'avoir perdu quand les amies ont joué dans le

Drittes Schuljahr.

A. Grammatischer Übungsstoff.

(Passiv.)

I.

1. Lettre.

Ma fille chérie,

Tu m'écris que tu as été blâmée à l'école plusieurs fois et tu me le racontes sans beaucoup de tristesse ni d'émotion. Oh! ma chère Jeanne, cette nouvelle m'a beaucoup affligée. Ne sais-tu pas qu'une jeune fille sage n'est jamais grondée? Au contraire, une enfant sage est toujours louée de ses parents et aussi de ses maîtres. „*Suis-je aimée de mes parents, de mes maîtres, de mes amies?*“ c'est la question que ton petit cœur t'adressera chaque matin et chaque soir, et j'espère que dès lors la réponse sera toujours la même: „*Oui, je suis aimée de tout le monde, je n'en doute pas!*“

Tu as été aimée de ta mère depuis le premier moment de ta vie, et surtout depuis l'instant où tu as pu dire: O ma petite mère! Et tu n'as pas honte d'affliger celle dont tu es tant aimée et dont tu seras aimée jusqu'à ce que la mort lui ferme les yeux? Oui, ta mère t'aimera toujours.

Je t'embrasse aussi fort que je t'aime.

Ta mère.

Grammatischer Übungsstoff.

(Persönl. Fürwort.)

III.

8. Le brave paysan.

C'était au printemps. Un fleuve dont les eaux étaient rapides et violentes, avait débordé et jetait ses flots avec toute sa force contre les arches d'un pont. Au milieu du pont il y avait une petite maison qu'habitait une famille pauvre. Une arche après l'autre fut emportée et il ne resta que celle du milieu. Une grande multitude se rassembla sur le rivage. La pauvre famille poussait des cris de désespoir et demandait du secours. Sauvez-nous, s'écriaient les malheureux, ne nous abandonnez pas, Dieu vous récompensera si vous nous aidez.

Dans ce péril un comte dont le cœur était noble et généreux, arriva. Il proposa une bourse de cent louis d'or à celui qui aurait le courage d'aller avec un bateau délivrer ces malheureux. Mais personne ne se présenta.

En ce moment passe un jeune villageois. Il a pitié des pauvres dont il voit le désespoir. Il saute dans un bateau, rame avec toutes ses forses, aborde et sauve toute la famille.

Le comte accourt et embrasse le brave paysan. Voici ta récompense, mon brave, voici la bourse, dit le comte, en la lui présentant. Je te la donne volontiers, car tu as risqué ta vie pour sauver celle de ton prochain. — Ne vous ai-je pas dit, répondit le brave paysan, que je ne l'eusse jamais fait pour votre argent. Et qui a donc sauvé ces malheureux? Est-ce moi ou celui qui a entre les mains la vie de tous les hommes? Et de plus. Regardez ces malheureux. Ils ont tout perdu. Ayez pitié d'eux. Donnez votre argent non pas à moi, mais à eux, car ce sont eux qui sont malheureux.

La carte d'un Café-Restaurant de Paris.

CAFÉ-RESTAURANT

PACAULT

19, BOULEVARD MÉNIL-MONTANT, 19

En face la Grande Porte du Père-Lachaise

Carte du jour.

Hors-d'Œuvre	»	30
Tête de Veau	»	75
Rognons sautés	»	75
Fricandeau à l'oseille et au jus	»	75
Bifteck	»	75
Côtelette	»	75
Filet	1	25
Château-Briand, pommes soufflées	3	»

LÉGUMES

Haricots verts	»	60
Petits pois	»	60
Choux-fleurs	»	60
Pommes frites et sautées	»	60
Brie, Roquefort	»	25

Drittes Schuljahr. **III. Aufsatzstoff.**

I.

Réponse à la lettre 1 (page 42).

Amélie remercie son amie du charmant cadeau.
Où a-t-elle mis le joli rosier?
Quand il fleurira, qui aura la première fleur?
Amélie espère que son amie sera bientôt rétablie.
Allors elle racontera comment elle a passé sa fête.
Pour aujourd'hui seulement la nouvelle que . . . . . .
étaient invitées et sont venues, et toutes les jeunes filles se sont beaucoup amusées.

II.

Yvonne raconte sa visite chez Juliette à son amie Anne (d'après la lettre 2, page 42).

Eine Rezension spricht sich folgendermaßen über Hédltha aus:

Dieses Lehrbuch ist nicht eine Überarbeitung eines früher erschienenen Lehrbuchs, etwa Ausgabe B der Ausgabe A für Gymnasien, sondern eigens für Mädchenschulen und verwandte Anstalten verfaßt. Dem Buche sind die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 zugrunde gelegt, die den indirekten Lehrgang vorschreiben und ganz im Geiste der Reform gehalten sind. Das unmittelbare Lernen der Sprache tritt an die Stelle des bisher üblichen konstruktiven Verfahrens; die Sprache selbst, nicht die Grammatik, ist der Gegenstand des Unterrichts, letztere ist die Dienerin, **wenn auch durchaus nicht Nebensache im Unterrichte.** Den obengenannten Bestimmungen gemäß beginnt das Buch mit der systematischen Einübung der Laute. Hier, wie überhaupt im ganzen Buche, ist der Verfasser mit Erfolg bemüht gewesen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten. Zur Gewinnung der sprachlichen Kenntnisse dienen dann kleine Geschichten mit leicht verständlichem Inhalte. **Die Auswahl des ersten Lesestückes, die immer große Schwierigkeiten verursacht, ist dem Verfasser vortrefflich gelungen.** Er hat glücklicherweise vermieden, Beschreibungen des Schulzimmers, des Wohnhauses u. s. w., die dem Kinde gar keinen Inhalt bieten, als Stoff zu verwenden. Das Märchen vom Rotkäppchen in Gesprächsform bildet den Ausgangspunkt. Dann wendet der Verfasser eigens hergerichtete Lesestücke an, da es mit diesen leichter ist, die sprachlichen Erscheinungen zur Anschauung zu bringen. Zum kursorischen Lesen dienen französische Originalstücke, die jedoch so ausgewählt sind, daß sie auch anstatt der besonders hergerichteten den Ausgangspunkt des Unterrichts bilden können. **An sie knüpfen sich Aufsatzübungen der verschiedensten Art, ferner kann sich an sie die Konversation anschließen, da sie reichen Anschauungsstoff bieten.** Eng an die ersten Lesestücke schließen sich Übersetzungsübungen. Meines Erachtens treten die Übersetzungen zu früh auf. ... Der Verfasser weicht in diesem Punkte von dem Reformverfahren ab.

Es ist noch nachzutragen, daß das Buch auch Lesestücke mit Anschauungsstoff enthält. Besonders anzuerkennen ist das Bestreben des Verfassers, die Lernenden schon auf dieser Stufe in das Leben des französischen Volkes einzuführen. Dies geschieht dadurch, daß im zweiten Teile Anzeigen aus Zeitungen, Speisekarten u. dergl. gegeben werden, im dritten Teile die Schülerin Paris durch Lesestücke kennen lernt.

Wegen seines reichen Inhalts und der vorzüglichen methodischen Anordnung des Stoffes ist das Buch sehr empfehlenswert. P. Starcke.

Piererſche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Dr. Hans Kahn,
Oberlehrer an der städtischen höheren Töchterschule zu Dresden.

Französisches Unterrichtswerk

für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten.

Lesebuch (I) für den französischen Unterricht (5., 6., 7., 8. Schuljahr) auf der mittleren Stufe **höherer Mädchenschulen zur Einführung in Land, Art und Geschichte des fremden Volkes.** Mit Anhang, Karte und Plänen. 6. Auflage. 1903. Geb. in Halblederband M. 2.70.

Lesestücke für den französischen Unterricht. Erster Teil. (Gekürzte Ausgabe von Lesebuch I.) 16 Bogen. 2. Auflage. 1900. Gebunden M. 1.80. (Auch für Knabenschulen bestimmt.)

Lesebuch (II) auf der oberen Stufe höherer Lehranstalten zur Einführung in Land, Art und Geschichte des fremden Volkes. Mit Anhang, Karte und Plänen. 50 Bogen. 2. Auflage. 1903. Gebunden in Halblederband M. 5.20. ☞ (Verschmelzung von Autorenlektüre und Chrestomathie.) (Auch für Knabenschulen bestimmt.)

Lesestücke für den französischen Unterricht II. (Gekürzte Ausgabe von Lesebuch II.) 22 Bogen. 1894. Mit Karte und Plänen. Gebunden M. 2.80.

☞ Das Erscheinen der neuen Auflage von „Lesebuch II“ gibt Veranlassung, auf diese ungemein billigen Lesebücher hinzuweisen, die in erster Linie für Mädchenschulen bestimmt, aber auch überall verwendbar sind.

☞ Es läßt sich leicht berechnen, daß derselbe Lesestoff in Einzelausgaben das Doppelte, ja Dreifache kostet.

☞ Die Reichhaltigkeit des Inhalts geht aus den Seiten 2—7 hervor.

Aus der Vorrede zu Lesebuch I.

Wie in meinem Lehrbuche, so suche ich auch hier zwischen Altem und Neuem zu vermitteln und das Althergebrachte mit den Bestrebungen der Reformfreunde in Einklang zu bringen. Wenn ich daher auch für Beibehaltung des Lesebuchs eintrete und dasselbe sogar für die Oberstufe der Autorenlektüre vorziehe, so muß dasselbe jedoch einigen wesentlichen Forderungen der Reformbewegung Rechnung tragen; vor allem muß der Lesestoff desselben „eine Anschauung von der fremden Volksart vermitteln", d. h. die Lernenden mit Land und Leuten, sowie mit dem Denken und Empfinden des fremden Volkes bekannt machen ....

Um der gedachten Forderung der Reformfreunde nachzukommen, habe ich in dem vorliegenden Buche statt der bisher üblichen **formalen Einteilung** in Anekdoten, Erzählungen, Briefe, Gedichte usw. vier oder besser gesagt drei, **inhaltlich** bestimmte Abschnitte zusammengestellt:

Frankreichs Land und Leute,
Aus Frankreichs Geschichte,
Aus Frankreichs Literatur.

Den vierten Abschnitt, Französische Lektüre mit deutschem Inhalt, auf dessen Bestimmung ich unten näher eingehe, bitte ich mehr als Anhang zu betrachten.

Der erste Abschnitt will den Leser mit dem **Frankreich der Gegenwart** bekannt machen. Durch anschauliche Schilderungen und abgerundete Erzählungen sollen die Schülerinnen Frankreich kennen lernen. Gleichzeitig mit der Eigenart des fremden Landes soll durch Bilder aus dem Volks- und Familienleben die Eigenart des fremden Volkes dem Kinde vermittelt und so zu einer Anschauung des fremden Geistes- und Gemütslebens verholfen werden.

Der zweite Abschnitt enthält das **Frankreich der Vergangenheit**, d. h. die Entwicklung seiner politischen und kulturellen Verhältnisse, die wichtigsten Epochen seiner Nationalgeschichte, charakteristische Züge aus dem Leben seiner hervorragendsten Männer usw. Auch in diesem Abschnitt überwiegt die Erzählung, und nur selten tritt eine rein abstrakte Darstellung geschichtlicher Verhältnisse als Ersatz für dieselbe ein.

Der dritte Abschnitt unternimmt es, die Lernenden, soweit dies auf der Unter- und Mittelstufe angängig ist, mit dem **literarischen Frankreich** bekannt zu machen. Nur zwei Dichter — Lafontaine und Béranger — konnten für den vorliegenden Teil Berücksichtigung finden. Um eine breitere Grundlage zu gewinnen, sind auch einige Gedichte anderer Verfasser (aber nur ihres Inhalts wegen) beigegeben worden ....

Die als Norm für dies Lesebuch dargelegten Gesichtspunkte sind aber auch wohl vereinbar mit dem Hauptzweck der Lektüre, sowie dem allgemeinen Zweck jedweder Unterrichtsdisziplin, „zu einer freien Bildung des Geistes und Gemütes beizutragen". Denn die gewählten Stoffe stehen nicht bloß in einer der gedachten Beziehungen zu Frankreich, sie sind gleichzeitig ihres Gedankeninhalts wegen auch an und für sich lesens-

wert, sie sind anziehend und anregend, dem Verständnis der Lernenden angepaßt und ihrem Bildungsbedürfnis entsprechend, sie sind vor allem sittlich fördernd und menschlich bildend.....

Im Gegensatz zu anderen Büchern habe ich, da der Schüler doch vor allem die lebende Sprache kennen lernen soll, die modernen Schriftsteller besonders bevorzugt. Deshalb wird man viele der in den meisten Lesebüchern üblichen Stücke hier vergebens suchen, nur einige alte, aber unentbehrliche Lesestoffe, wie die Fabeln des Lafontaine, die Lieder des Béranger usw., sind beibehalten worden. Es dürften demnach wohl drei Viertel des Buches ganz neuen, den modernen Schriftstellern entlehnten Stoff enthalten. — Die hinter den Stücken befindlichen Präparationen sind für den Standpunkt der weniger begabten Schüler berechnet. Für diese steht hinter den Präparationen außerdem noch ein kleines Wörterverzeichnis. Daß die Präparationen nicht nur die nötigen Vokabeln enthalten, sondern den Lernenden eine einigermaßen ausreichende Vorbereitung ermöglichen, wird eine genauere Durchsicht derselben sehr bald erkennen lassen. — Die unter dem Text befindlichen Noten wollen nur das Notwendigste erklären, sie wollen weder dem Lehrer die Lust, noch dem Schüler die Kraft verderben.....

Aus dem Vorwort des Lesebuchs II.

Eine der wichtigsten Forderungen, welche die Reformbewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts veranlaßt hat, ist die Beseitigung der Chrestomathie in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und ihre Ersetzung durch die Autorenlektüre. Als die Reformfreunde zum erstenmal mit dieser Neuerung hervortraten, hatte sie eine gewisse Berechtigung. Denn die damals üblichen Lesebücher konnten unmöglich befriedigen. Entweder boten sie den Schülern lauter Stücke aus Klassikern von Corneille bis Viktor Hugo (Pascal und Bossuet nicht ausgeschlossen), oder sie enthielten ein buntes Sammelsurium von Anekdoten und Geschichten aus allen Gebieten und aus aller Herren Ländern. Dem eigentlichen Zweck der fremdsprachlichen Lektüre, so wie ihn die Reformbewegung aufgestellt und wie er jetzt allgemein Anerkennung gefunden hat: den Lernenden eine Anschauung von der fremden Volksart zu vermitteln, trugen derartige Chrestomathien nur in sehr beschränktem Maße Rechnung und hatten noch weniger die Absicht, es zu wollen. Heute aber liegen die Verhältnisse anders. Die neu erschienenen Lesebücher wollen den von Münch u. a. für die fremdsprachliche Lektüre aufgestellten Grundsätzen gerecht werden und versuchen es, die Lernenden mit Land und Leuten, mit dem Denken und Empfinden des fremden Volkes bekannt zu machen. Es ist also jetzt eine Kategorie von Lesebüchern vorhanden, die den Wettbewerb mit der Autorenlektüre wagen darf.

— — — — Andererseits muß das Lesebuch noch mehr den Charakter der Autorenlektüre annehmen. Mit Recht bemerkt Ricken, daß die Chrestomathie vor allem den Eindruck des Fragmentarischen und Abgerissenen zu vermeiden habe. Daß in dem vorliegenden Buche diese Warnung beherzigt wurde, wird man ohne Schwierigkeit erkennen. Eine ganze Reihe von mehr oder weniger umfangreichen Dichtungen konnte unverkürzt oder mit unwesentlichen Streichungen hier Aufnahme finden, wie Feuillets Le Village, Sandeaus Mademoiselle de la Seiglière, Racines Athalie, Chateaubriands Le dernier Abencerage, sechs Novellen von Daudet, Erzählungen von Coppée, Theuriet u. a. m. Wo die Verhältnisse es gestatten, mag außerdem zu einem solchen Lesebuch die Autorenlektüre ergänzend und vervollständigend hinzutreten.

So allein ist es möglich, daß das Bild von den nationalen Eigentümlichkeiten und der geschichtlichen und literarischen Entwicklung des fremden Volkes möglichst vollständig sich gestalte. **Ohne Chrestomathie** aber wird es stets lückenhaft sein und in seinen verschiedenen Teilen eine sehr ungleiche Beleuchtung bekommen...

Auch noch in einem zweiten wesentlichen Punkte entferne ich mich von den Bestrebungen der Reformfreunde. In der Behandlung des Lesestoffes tritt man hauptsächlich infolge von Münchs vortrefflichen Ausführungen für möglichste Beschränkung, wennmöglich für Beseitigung der Anmerkungen ein. „Wird das Bedürfnis unmittelbar befriedigt", sagt Münch, „so bleibt kein Eindruck, keine Erinnerung. Es bedarf einer gewissen Spannung zwischen Wunsch und Erfüllung, zwischen Frage und Antwort; während der Momente, in welchen der Präparierende aufschlägt, bleibt die innere Frage gleichsam offen, das Interesse wird konzentriert, und nur auf Grund dessen bekommt die dann gefundene Aufklärung Halt, sie haftet ..... Warum nicht auch hier den Schülern die Anregung des Suchens und den Reiz des Selbstfindens gönnen!" ...

Gewiß haftet das mühsam Erworbene besser als das ohne Mühe Gewonnene; die in der Anmerkung gebotene Vokabel läßt weniger Eindruck zurück als die durch Nachschlagen gefundene, besonders wenn der Schüler zwischen mehreren Bedeutungen wählen muß. Allein Münch übersieht, daß dieses Selbstfinden die zusammenhängende Arbeit des Übersetzens unterbricht und die Konzentration des Interesses am Gegenstand vermindert. Damit nicht genug. Bei den Anforderungen, die an den Lesestoff gestellt werden, und die er nach den obigen Ausführungen notwendigerweise erfüllen muß, bedingt derselbe ein zu häufiges Nachschlagen, und so entsteht Abspannung und Unlust. Gibt doch der „technische Ausdruck", der das Nachschlagen mit „Wälzen des Lexikons" bezeichnet, dem Gefühl des Unbehagens drastischen Ausdruck.

Die Forderung der Reformbewegung: die Lektüre muß der Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts werden, hat allgemeine Anerkennung gefunden; allein die Klage: „Es wird zu wenig gelesen", tönt unverändert fort wie unter dem grammatistischen Regime. Wenn die Lektüre die wichtigste Disziplin des fremdsprachlichen Unterrichts ist, so muß auch die Quantität des absolvierten Lesestoffs der darauf verwendeten Zeit mehr entsprechen. Dies ist aber nur möglich, wenn die Lektüre durch ausgiebigen Kommentar die Präparation vor allem, soweit sie rein mechanischer Art ist, d. h. soweit sie das Aufschlagen des Lexikons betrifft, nach Möglichkeit erleichtert oder beseitigt. Bei dem vorliegenden Lesebuch ist **der Gebrauch eines besonderen Wörterbuchs** daher vollkommen ausgeschlossen.

Inhalt des Lesebuchs I und der Lesestücke I.

(Den Inhalt der letzteren bilden die mit einem * versehenen Artikel.)

I. Abschnitt: Frankreichs Land und Leute.

A. Schilderungen und Beschreibungen.

Allgemeines: *Frankreichs natürliche Beschaffenheit. Der Norden: *Der Frühling in der Bretagne. *Mein Heimatland, die Normandie! Der Süden: *Die Heide der Gascogne. *Die Garonne (Gedicht). *Die Bearner und Basken. Der Westen: *Die Touraine. *Das Rogationsfest in Poitou.

Der Osten: *Ein Dorffest in Isle de France. *Die Savoyardenkinder. *Behüt' dich Gott! (Gedicht). Paris: *Ein Spaziergang durch Paris. *Die Boulevards. *Die Tuilerien, der Louvre, das Palais Royal (Dialog). *Der Tuileriengarten, der Eintrachtsplatz (Dialog). *Ein Ausflug nach Versailles. *Der kleine Savoyarde in Paris (Gedicht). *Bei armen Leuten.

B. Erzählungen.

Aus Nord und Süd und Ost und West: Eine Wohltäterin der Auvergne. Das normannische Märchen vom Wolf und den Zicklein. Badoyer, eine bretonische Geschichte. Wie ein normannisches Sprichwort entstand. Im Hafen von Marseille. Die beiden Auvergnaten. Der Uhrmacher aus der Franche-Comté. Wie Reims eine Wasserleitung bekam. Die Ziege des Herrn Seguin (Provence). Am Kamin einer lothringischen Spinnstube. Aus Paris: Der verlassene Knabe. Der Brief an den lieben Gott (Gedicht). Das Schreiben an die Königin. Heimchen bringen Glück. Für einen Sou Freude. Ein Konzert auf der Straße. Der Spielwarenhändler auf dem Boulevard (Gedicht). Im Garten des Palais Luxemburg. Die arme Waise. Bumm-Bumm, der Leibarzt des kleinen Franz. Wohltun ist Beten (Gedicht). Die Schicksale eines Savoyarden. Die Preisverteilung (Gedicht). Im Klosterpensionat. Der Veilchenstrauß. Ein Pariser Bettler. In einem Pariser Kaffeehause. Im Omnibus (Gedicht). Die Katze und der Papagei. Die Franzosen im Ausland: Ein Abenteuer in Kalabrien. Die erfrorene Nase.

II. Abschnitt: Aus Frankreichs Geschichte.

*Klodwig wird Christ. *Klodwigs Taufe in Reims. *Pipin wird König. *Pipin und seine Edelleute. *Karl der Große in der Schule. *Klein Roland. *Rolands Tod. *Peter der Einsiedler. *Die Kirchenversammlung in Klermont. *Aufbruch zum ersten Kreuzzug. *Gottfried von Bouillon. *Der Kinderkreuzzug. *Johanna Darc in Domrémy. *Johanna geht, und nimmer kehrt sie wieder. *Johanna vor dem Könige (Gedicht). *Die Heldentaten der Jungfrau. *Der Tod der Jungfrau. *Franz I. und der Köhler. *Heinrich IV. (Anekdoten). *Ludwig XIV. (Anekdoten). *47 Jahre in der Bastille. *Ludwig XVI. (Anekdote). *Frankreich vor 1789. *Der Graf von Saint Cyr und der Wachtposten. *Eine Emigrantin auf der Flucht. *Eine Szene aus der Schreckensherrschaft (Gedicht). *Lamartines Jugend. *Die Geschichte eines alten Bettlers. Marie Antoinette: *1. Abreise von Versailles, *2. Tod der Königin. *Die königliche Familie in der Gefangenschaft. *Die Tochter des Emigranten. *Napoleon (Anekdoten). *Napoleons Krönung. *Napoleon und die Königin Luise.

III. Abschnitt: Aus Frankreichs Literatur.

A. *La Fontaines Fabeln. B. *Bérangers Lieder. C. *Verschiedene Dichter.

IV. Abschnitt: Französische Lektüre mit deutschem Inhalt.

Was Gott tut, das ist wohlgetan (Lessing). Jupiter und das Schaf (Lessing). Die beiden Brüder (Krummacher). Der Pfirsich (Krummacher). Rudolf von Habsburg (Nach Schiller). Wilhelm Tell (Nach Schiller). Der Ring des Polykrates (Nach Schiller). Die Kraniche des Ibykus (Nach Schiller). Die Bürgschaft (Nach Schiller). Der Sterntaler. Rotkäppchen. Die Bremer Stadtmusikanten usw. Präparation. Wörterverzeichnis.

Anhang.

1) Ein kurzer Abriß der französischen Metrik.
2) Eine Lebensskizze der Dichter La Fontaine und Béranger.
3) Eine freie metrische Übertragung der Gedichte des III. Abschnitts.
4) Eine Ansicht von Paris nebst Plan der Stadt und der Umgebung.
5) Eine Karte von Frankreich.

Inhalt des Lesebuchs II und der Lesestücke II.

(Den Inhalt der letzteren bilden die mit einem * versehenen Artikel.)

I. Abschnitt: Frankreichs Land und Leute.

A. Die Provinz.

*Le Village (Octave Feuillet). *A la Bretagne (Brizeux). *Les Pardons en Bretagne (Villemarqué). *La Fête des Morts (Brizeux). *L'Épave (François Coppée). *La Grand' Mère (Pierre Loti). *L'Omelette Gustave Droz). *Aventure curieuse (Hector Malot). *Les Vieux (Alphonse Daudet). *Le Poète Mistral (Alphonse Daudet). *Le petit Savoyard (Guiraud). *Un Intérieur de Diligence (Emile Souvestre). *Au Soleil de Picardie (Dionys Ordinaire).

B. Paris.

*Arrivée d'un jeune Homme à Paris (Erckmann-Chatrian). *Le Parisien qui s'amuse. *L'Enfant perdu (Emile Souvestre). *Maman Nunu (François Coppée). *Le Photographe (Alphonse Daudet). *La Saint-Nicolas (André Theuriet). *Ma Femme va au bal (Gustave Droz). *Le Chiffonnier de Paris. *L'Obélisque de Paris (Théophile Gautier).

C. Die Franzosen im Ausland.

*Les Français à Saint-Pétersbourg (A. Dumas). *Six voyageurs pour cinq matelas (A. Dumas).

II. Abschnitt: Aus Frankreichs Geschichte.

*La Chanson de Roland (Lehugeur). *Le Cor (Alfred de Vigny). *Les Croisés dans Antioche (Michaud). *La Prise de Jérusalem (Michaud). *Jeanne d'Arc (Musset). *Jeanne d'Arc (Madame de Staël). *Mort de Jeanne d'Arc (Casimir Délavigne). *Louis XI (Béranger). *Le Connétable de Bourbon et Bayard (Fénelon). *Henri IV (Voltaire). *Le Règne de Louis XIV (Voltaire). *Christine de Suède à Paris. *Louis XIV et Versailles (Demogeot). Une Représentation de Théâtre au XVIIième siècle (Jean de l'Ecluse). Une Représentation de la Tragédie d'Esther (Madame de Sévigné). Mort de Turenne (Madame de Sévigné). A Saint-Germain (Madame de Sévigné). A Madame d'Aubigné (Madame de Maintenon). La Mort de Vatel (Madame de Sévigné). L'Habit du Chevalier de Grammont (Hamilton). L'Habit de Grammont retrouvé (Hamilton). Un beau Sujet de Roman (Madame de Sévigné). Madame de Maintenon. Lettres, Avis et Entretiens sur l'Education (Madame de Maintenon). Fénelon et son élève. Une Promenade de Fénelon (Andrieux).

*Lettre adressée à Louis XIV (Fénelon). *Lettre de J.-J. Rousseau au comte de Lastic. *Souper dans une chaumière au XVIII* siècle (Rousseau). *Le Paysan avant la Révolution. *L'Ouvrier avant la Révolution. *Une livre de sucre (Jean de l'Ecluse). *Ouverture des États-Généraux (Michelet). *Fuite de Louis XVI (Alphonse de Lamartine). Les Septembriseurs ou les massacres de Septembre (Thiers). Mort de Louis XVI (A. de Lamartine). A Madame Élisabeth (sœur de Louis XVI) (Marie Antoinette). *La France en 1798. *La jeune Captive (André Chénier). *Ma première École (A. de Lamartine). *Un Trait de la vie de Napoléon. *Prise de Toulon (A. Dumas). *A la Colonne (V. Hugo). *Histoire d'un Conscrit de 1813 (Erckmann-Chatrian). *Les deux Grenadiers (Béranger). *Les Souvenirs du Peuple (Béranger). *Le Cousin et la Cousine. *Le Marquis de Carabas (Béranger). Mademoiselle de la Seiglière (Jules Sandeau). La Partie de Billard (Alphonse Daudet). Le Siège de Berlin (Alphonse Daudet). La Veillée (François Coppée). La dernière Classe (Alphonse Daudet).

III. Abschnitt: Aus Frankreichs Literatur.

Pierre Corneille: Le Cid. Jean Racine: Athalie. Molière: Les Précieuses ridiculles. Molière: Les Femmes Savantes. Molière: L'Avare. Molière: Le Bourgeois gentilhomme. *Chateaubriand: Atala. *Chateaubriand: Les Aventures du dernier Abencerage. *Frau von Staël: De l'Allemagne. *Victor Hugo: A. Lyrik. B. Hernani. C. Les Misérables. *Lyrische Gedichte von verschiedenen Dichtern. (Reboul, Millevoye, Coppée, Lamartine, Gautier, Delavigne, Dumas.) *Wörterverzeichnis.

Anhang:

Aus der Geschichte der französischen Literatur. *Freie metrische Übertragung lyrischer Gedichte des II. und III. Abschnitts. *Kurzer Abriſs der französischen Metrik. *Ansicht von Paris nebst Plan der Stadt und Umgebung. *Karte von Frankreich.

Pierersche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Vorwort.

Die „Methodische englische Sprechschule“ bildet das Gegenstück zu der vor Jahresfrist im gleichen Verlage erschienenen „Methodischen französischen Sprechschule“, die bei den Fachgenossen und bei der Kritik günstige Aufnahme gefunden hat und durch Ministerialerlafs vom 26. März 1904 für die Einführung in Preufsen genehmigt, auch vom Grofsh. Badischen Oberschulrat amtlich empfohlen worden ist. Der geringeren Stundenzahl, die für das Englische zur Verfügung zu stehen pflegt, entsprechend, wurde der Inhalt um vier Kapitel gekürzt.

Wie immer sich die vielumstrittene Methodik des neusprachlichen Schulunterrichts gestalten mag: von der Forderung, dafs dieser Unterricht auch zum praktischen Gebrauch der fremden Sprache anzuleiten hat, wird nicht mehr abgegangen werden. Ebenso zweifellos ist es, dafs die Sprechübungen sich am zwanglosesten und naturgemäfsesten an die Vorkommnisse des täglichen Lebens anschliefsen. Die Lektüre ist dazu keineswegs immer geeignet: jedenfalls sollten derartige Rücksichten bei ihrer Auswahl nicht ausschlaggebend sein.

Die preufsischen Lehrpläne von 1901, mit denen die übrigen deutschen und die österreichischen Verordnungen im wesentlichen übereinstimmen, stellen folgende Grundsätze auf: Sprechübungen sollen den Unterricht aller Klassen durchziehen. Auch bei ihnen ist eine angemessene Steigerung der Ansprüche nicht zu versäumen. Die an die

usammenstellungen von Vokabeln und Phrasen, sie [illegible]
ünstlich gemachten Gespräche oder Dialoge in der Form von Frage-
nd Antwort-Spiel, sondern lebendige Konversation, wie sie unter ge-
ildeten Franzosen geführt wird.

Piererische Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Lektüre angeschlossenen Sprechübungen müssen durch solche ergänzt werden, die den regelmäfsigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. Bei allen diesen Übungen ist sorgfältig darauf zu achten, dafs sie nicht zu einem geistlosen Frage- und Antwortspiel erstarren. Mit den Sprechübungen wird zugleich die Aneignung und Befestigung des Wortschatzes verbunden, zu dem von früh an ein Vorrat gebräuchlicher fester Phrasen kommen mufs. Beides ist möglichst aus dazu geeigneten Lesestücken und im Anschlufs an die Anschauung zu gewinnen; auch können sachlich geordnete Vokabularien dabei gute Dienste leisten.

Es scheint, als ob die Schwierigkeit dieser Aufgabe vielfach erheblich unterschätzt worden ist. Wer sich bei den Sprechübungen einigermafsen frei und selbständig bewegen will, mufs neben gesicherten grammatischen Kenntnissen über einen recht ansehnlichen Wort- und Phrasenschatz verfügen können, der nur schrittweise und planmäfsig erworben werden kann. Auf gedankliche Tiefe mufs dabei, solange nicht eine ziemliche Gewandtheit im Verstehen und Sprechen erreicht worden ist, notgedrungen verzichtet werden. Die mit Recht angestrebte Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts ist im wesentlichen in der Richtung der geist- und gemütbildenden Lektüre und der gründlichen grammatischen Durchbildung, als der Hauptgebiete des Unterrichts, zu suchen, nicht nach der Seite der praktischen Sprechübungen hin, bei denen erst in den Oberklassen der formale Gesichtspunkt hinter dem eines wertvollen Inhalts zurücktreten kann.

Abweichend von den meisten derartigen Büchern

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein ... beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So wu... lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem jetzt ... des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vornehml... Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die Entw... der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller besonders ...

ist die „Sprechschule“ nach methodischen Grundsätzen abgefafst und angeordnet, um so eine planmäfsige Pflege der Sprechübungen zu ermöglichen. Die Form des Lesestückes, das dialogisch zu behandeln ist, an Stelle der fertigen Gespräche, gewährt die beste Sicherung gegen das geistlose „Frage- und Antwortspiel“, vor dem die Lehrpläne mit Recht warnen. Die sprachliche Form ist dabei so gewählt. dafs die Fragestellung keine Schwierigkeiten bietet; auf die pädagogisch recht anfechtbaren „questionnaires“ wurde absichtlich verzichtet. — Die Texte beginnen mit denjenigen Stoffen, die dem Schüler am nächsten liegen (The Human Body, The Family, Time usw.), und führen ihn von Klassenstufe zu Klassenstufe über „Travel“ und „Correspondence“ schliefslich nach London und in die „Society“. Nach Möglichkeit ist versucht worden, die Schüler durch Bezugnahme auf ihre eigenen Verhältnisse auch persönlich an den Sprechübungen zu interessieren. — Soweit es die Gleichartigkeit des Stoffes zuliefs, ist gleichzeitig auch eine methodische Steigerung der sprachlichen Ansprüche angestrebt worden. Natürlich empfiehlt sich durchweg die Unterstützung des Unterrichts durch die unmittelbare und mittelbare Anschauung (Anschauungsbilder, Lichtbilder, Landkarten u. dgl.).

Soll der Unterricht einen nachhaltigen Erfolg erzielen, so kann auf eine feste Aneignung des Wortschatzes nicht verzichtet werden, die am einfachsten und anregendsten mit dem beigegebenen systematischen Wortverzeichnis zu erreichen ist. Dasselbe steht in enger Übereinstimmung mit den entsprechenden Texten. An zahlreichen Stellen ergibt sich ganz von selbst die Gelegenheit zur

Zusammenstellungen von Vokabeln und Phrasen, sie enthalten auch keine künstlich gemachten Gespräche oder Dialoge in der Form von Frage- und Antwort-Spiel, sondern lebendige Konversation, wie sie unter gebildeten Franzosen geführt wird.

Pierersche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Wiederaufnahme und Befestigung des früher gelernten Wortschatzes. — Alle Wörter, die nur zur Weiterführung des Textes dienen, wurden abgezweigt und als Fufsnoten unter den Text gesetzt. Dadurch wird dem Wörterverzeichnis der Charakter des „sachlich geordneten Vokabulars“, wie es zum Lernen gebraucht wird, gewahrt und doch das Verständnis der Texte so weit erleichtert, dafs dieselben — sobald nur die Kernpunkte der Formenlehre gelernt sind — bei entsprechender häuslicher Vorbereitung ohne weiteres zu Sprechübungen verwandt werden können, ohne der vorherigen Durchnahme in der Klasse zu bedürfen. Wer aus Erfahrung weifs, wie haushälterisch der neusprachliche Lehrer mit der Zeit umgehen mufs, wird diesen Vorteil zu schätzen wissen.

Beschränkung des Wortschatzes auf das Wichtige und Wesentliche ist nach Möglichkeit angestrebt worden, doch lehrt die Erfahrung, dafs man darin nicht zu weit gehen darf, da sonst auf Schritt und Tritt Ausdrücke fehlen und die Sprechübungen leicht wieder ins Stocken geraten. Bei beschränkter Zeit wird am ehesten auf das Eingerückte im Wörterverzeichnis verzichtet werden können. — Jeder Wörterliste ist eine sich inhaltlich anschliefsende Phrasensammlung beigegeben. Gerade bei diesem Zweige des Unterrichts wird manches der freiwilligen Tätigkeit des Schülers überlassen bleiben dürfen.

Die Texte sind nach vorher vereinbartem methodischen Plan von Prof. Robertson in London unmittelbar englisch niedergeschrieben worden. Die Mitarbeiterschaft eines gebildeten Ausländers bot erwünschte Gelegenheit, voll aus der lebenden Sprache zu schöpfen, und gar mancher veraltete Ausdruck, der noch in unseren Wörterbüchern ein

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein
beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So w
lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem jetzt
des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vornehm
Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die Entw
der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller besonders

Scheindasein fristet, ist dabei beseitigt und durch das richtige Wort ersetzt worden. — Bei der Auswahl des Wortschatzes hat besonders Kruegers Systematic English-German Vocabulary gute Dienste geleistet; für die Phrasensammlung wurden u. a. True-Jespersen, Spoken English; Edward, Colloquial English; Flaxman, Handbook of English Conversation; Ploetz, Traveller's Companion eingesehen.

Das Buch kann neben allen Arten von Lehrbüchern und Lesestoffen gebraucht werden. Ein zweiter Teil, der den Bedürfnissen der Oberklassen der Realanstalten Rechnung tragen soll, ist in Aussicht genommen. Herrn Oberlehrer Theisen in Cassel sind wir für freundliche Unterstützung bei der Drucklegung zu Dank verpflichtet.

Cassel und London, April 1904.

Die Herausgeber.

Piererache Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Table of Contents.

Vorzüge des Buches:

1. Anordnung und Abfassung **nach methodischen Grundsätzen,** um eine **planmäfsige Pflege der Sprechübungen** zu ermöglichen.
2. **Modernes Englisch** infolge unmittelbarer Niederschrift der Texte durch den **ausländischen Mitarbeiter.**
3. Ergänzung der zu den Sprechübungen dienenden Texte durch ein **sachlich geordnetes Vokabular.**
4. Verbindung des Vokabulars mit einer sich inhaltlich anschliefsenden **Phraseologie.**
   Beigabe eines **Monumental-Planes von London.** Derselbe ist dem Buche lose beigelegt, kann also auch anderweit bei der englischen Klassenlektüre verwendet werden.

☛ Nachstehend einige Probeseiten!

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein
beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So w
lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem jetzt
des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vorneh
Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die
der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller besond

English Texts.

I. The Human Body.

1. The human body is composed of bone and flesh, and is covered with skin. It is divided into three parts, the head, the trunk and the limbs. The **head** is covered with hair, which may be either fair or dark in colour. I have fair hair. Every three weeks, when my hair is too long, I go to the hair-dresser (barber) and have it cut. As we grow old, our hair becomes gray. People who have lost their hair, are bald.

2. The bones of the head form the skull, which contains the **brain**; all the nerves of the body lead to the brain. This organ is the seat of our intellectual faculties: reason, understanding, common sense, reflection, memory, imagination, talent and genius. My father is very intelligent, but he has a bad memory. There are people who look ill, although they are quite well; others look healthy, but they are always in bad health. Appearances are sometimes deceptive. I have usually rosy cheeks, but when I am not well, I become quite pale.

3. In the **face** we distinguish the forehead or brow, the eyes, the nose and the mouth. My sister

(1) either (aið) — or entweder — oder — week Woche — as (z) als, wenn — pēople Leute — (2) form bilden — o'rgan Organ — sēat Sitz — å'lthōu*gh* (ð) obgleich — quite ganz — å'lwāys (z) immer — health Gesundheit — sö'metīmes bisweilen — dece'ptive trügerisch — ūsual (ž) gewöhnlich — (3) disti'nguish unterscheiden.

Piererche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

get up, *irr.*, aufstehen
go to bed, *irr.*, schlafen gehen
awa'ke (*irr.*) wach; aufwachen
fall aslee'p, *irr.*, einschlafen
sleep (*irr.*) schlafen; Schlaf
drēam träumen; Traum
11. sōul Seele
(im)mo'rtal (un)sterblich
passion Leidenschaft
feeling, se'ntiment Gefühl
be se'nsible of empfinden
*h*ūmour Laune, Stimmung
cha'racter (k) Charakter
joy Freude; joyful freudig
plea'sure (ž) Vergnügen
sad traurig
sadness Traurigkeit
so'rrōw Sorge, Kummer
tranqui'llity (kʷi) Ruhe
emōtion Bewegung, Erregung
pity Mitleid
enthū'siasm (z) Begeisterung
anger (ŋg) Zorn, Ärger
angry (ŋg) ärgerlich, zornig
respe'ct achten; Achtung
admi're bewundern
admirā'tion Bewunderung
lōve lieben; Liebe
hate hassen; Haß
hātred Haß
fēar fürchten; Furcht
hope hoffen; Hoffnung
despai'r verzweifeln; Verzweiflung
regre't bedauern; Bedauern.

Good morning, good afternoon, (sir)!	Guten Morgen, guten Tag, (Herr Oberlehrer)!
good evening, Mr. Smith!	guten Abend, Herr S.!
good-bye, Mrs. Smith! Miss Smith!	guten Tag (beim Weggehen), adieu, Frau S.! Fräulein S.!
what does "good-bye" mean in German?	was heißt good-bye auf deutsch?
how do you spell that word?	wie schreibt man das Wort?
what do you call that in English? what is the English for that?	wie heißt das auf englisch?
will you pass me that book, please!	reiche mir, bitte, das Buch!
(many) thanks! thank you (very much)!	danke!
don't mention it! never mind!	o, bitte sehr! hat nichts zu sagen!
I beg your pardon!	entschuldigen Sie! (auch beim Nichtverstehen einer Frage)

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein[illegible]
beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So wi[illegible]
lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem jetzi[illegible]
des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vorneh[illegible]
Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die [illegible]
der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller beso[illegible]







Pierersche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem je des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vorne Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller besond

„Trotzdem an unserem Kgl. Gymnasium bereits auf Anregung des Prov.-Schulrats die Einführung von ..... geplant ist, werde ich gleichwohl angesichts der **Vorzüge**, die die Harnischsche Sprechschule nach meinem Dafürhalten besitzt, die Einführung des Harnischschen Werkchens beantragen ....." Oberlehrer R. in N.

„Ich habe das Werk mit grofsem Interesse auf Plan und Ausführung hin angesehen und finde, dafs es sich wohl dazu verwenden läfst, den Schülern einen guten Teil des zum praktischen Gebrauch der Fremdsprache unbedingt nötigen Vorrats von Einzelworten und Redewendungen zu übermitteln, ... Ihr Buch wird sich sicher bald Eingang verschaffen und sich bewähren." Prof. T. in L.

„Das Büchlein ist **vorzüglich** angelegt, und ich werde es meinen Kollegen und Schülern empfehlen, zumal ich auch an der kaufm. Fortbildungsschule und in der gewerblichen Fachschule Unterricht in Fremdsprachen erteile." Reallehrer S. in M.

„Ich finde das Werkchen **sehr praktisch** angelegt, wünsche demselben besten Erfolg und werde Gelegenheit nehmen, dasselbe dem hiesigen Oberlehrerseminare vorzulegen."
Königl. Provinzial-Schulrat Dr. B. in M.

„.... die ich nach einer vorläufigen Durchsicht für ein **recht praktisches** Unterrichtsmittel halte. Die Verbindung des Vocabulaire mit der (gut ausgewählten) Phraseologie scheint mir ein besonders guter Gedanke." Professor Dr. W. in H.

„Die Art und Weise, wie die verschiedenen Themen behandelt werden, die Anordnung des Ganzen, dazu Paris mit seinen Denkmälern und Hauptgebäuden, alles macht den **besten Eindruck** und scheint **sehr zweckmäfsig** zu sein. Ein solches Buch wird den deutschen Schülern, die es gebrauchen werden, grofse Vorteile bieten — das unterliegt keinem Zweifel."
Professor T. in C.

„Ich werde nicht verfehlen, dasselbe meinen Hörern zu empfehlen."
Universitäts-Professor B. in M.

„Ich habe mit lebhafter Teilnahme von dem **schönen Werke** Einsicht genommen und es dann dem betr. Fachlehrer empfehlend vorgelegt." Rektor E. in L.

„Das Buch erscheint mir wegen der **Einfachheit seiner Darstellungen** und wegen der **Beschränkung** des verwendeten Wortschatzes auf die gebräuchlichsten Ausdrücke und Wendungen **seinem Zwecke sehr entsprechend**. Ich werde es bei der Besprechung über die Einführung eines derartigen Hilfsbuches an unserer Schule empfehlen." Oberlehrer Dr. M. in F.

„Ich habe das Büchlein bei den Kollegen in Umlauf gesetzt und habe die Hoffnung, dafs es bei uns Anwendung finden wird."
Direktor Prof. Dr. R. in B.

„Ich halte das Buch für **geschickt abgefafst** und brauchbar und will, wenn die Frage der Einführung eines solchen Hilfsmittels bei uns erörtert wird, empfehlend auf dasselbe hinweisen. Aspiranten für die Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung werde ich es direkt empfehlen." Professor Dr. H. in K.

„..... halte ich das Buch für eine **sehr sorgfältige** und **aufserordentlich fleifsige** Arbeit, die dem angegebenen Zwecke vollständig entsprechen dürfte." Königl. Reallehrer Dr. H. in M.

[illegible]
künstlich gemachten Gespräche oder Dialoge in der Form von Frage **und** Antwort-Spiel, sondern lebendige Konversation, wie sie unter gebildeten Franzosen geführt wird.

Piererche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

„. . . . . Die Fachkollegen der Anstalt haben ebenfalls Einsicht in das Buch genommen, und in einer der nächsten Konferenzen werden wir der Beratung über Einführung nähertreten, da uns aufser der Lektüre neben dem Ploetz-Kares zulängliches Material für Sprechübungen fehlt." Oberlehrer H. in Q.

„Das **überaus praktische** Werkchen gefällt mir so, dafs es Ostern 1903 von mir in O III eingeführt werden wird. Insbesondere wünsche ich Ihnen Glück zu dem **vortrefflichen Stadtplan** von Paris." Oberlehrer H. in D.

„. . . . welche mir nach genauer Durchsicht **sehr gut** gefällt, die ich für ein **höchst zweckentsprechendes Lehrmittel** halte und zum Gebrauche an unseren Mittelschulen **entschieden empfehlen kann**. Eine schätzenswerte Beigabe ist der **schöne Monumentalplan** von Paris." Professor W. in M.

„. . . . soll voraussichtlich an unserer Realschule eingeführt werden, und habe ich persönlich bereits meinen Schülern anempfohlen, sich das Buch noch vor Ostern anzuschaffen, da ich es meinen Sprechübungen zugrunde lege." Oberlehrer H. in W.

„Ich habe die Sprechschule mit grofsem Interesse gelesen und finde die **Stoffauswahl vorzüglich**. Vor allem tut die **wirklich methodische Anordnung** wohl, und **unterscheidet sich hierin das Buch recht vorteilhaft und erwünscht von ähnlichen Unternehmungen**. Auch der Plan von Paris ist ein **Vorzug des Buches**." Oberlehrer P. in F.

„Wahrscheinlich werden wir Ostern die Einführung beantragen. Das Buch hat **sehr angesprochen**." Direktor Dr. K. in W.

„Wir beabsichtigen, das Buch von Ostern ab an der Realschule einzuführen." Oberlehrer M. in H.

„Wir haben einstimmig beschlossen, die Einführung Ihres **trefflichen**, für das **Schulbedürfnis so wohl abgewogenen** Sprechstoffbuches zu beantragen." Direktor Dr. L. in Q.

„Wir beabsichtigen, die Einführung der französischen Sprechschule zu beantragen." Direktor W. in O.

„Ich habe das Werk mit grofsem Interesse durchgesehen und wünsche ihm den **verdienten Erfolg**. Es wird jedem, **nicht blofs dem Schüler**, nützen, der sich darin vertieft. Sehr hübsch und lehrreich ist auch der beigegebene Plan von Paris." Oberlehrer Dr. D. in W.

„Die französische Sprechschule ist **ausgezeichnet**." Direktor Dr. P. in B.

„Ich halte ein solches Hilfsmittel für **durchaus notwendig, wenn bei den Sprechübungen etwas herauskommen soll**." Direktor Dr. A. in G.

„**Äufserst zweckmäfsig**." Oberlehrer Dr. H. in H.

„**Sehr brauchbar**." Realschul-Oberlehrer Dr. H. in B.

„In der Anlage **recht praktisch**." Realschul-Oberlehrer Dr. W. in H.

„**Recht praktisch**." Professor Dr. K. in W.

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So w lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem jetz des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vornehm Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die E der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller besond

„Ich freue mich, nach Durchsicht des Werkchens den **günstigen Urteilen** über Harnisch-Duchesne **nur beistimmen** zu können."
Realschuldirektor Prof. S. in J.

„Die französische Sprechschule ist **ausgezeichnet.**"
Oberlehrer U. in A.

„Ich wünsche dem **hochwillkommenen** Buche den besten Erfolg."
Oberlehrer P. in K.

„Das Buch wird von unserem Direktor und den anderen Fachkollegen für **gut und unentbehrlich** gehalten. In den obersten Klassen wird es den Sprechübungen **zugrunde gelegt.**" Oberlehrer H. in W.

„Ich habe schon seit Ostern die französische Sprechschule, die ich für **vortrefflich** halte, den Sprechübungen zugrunde gelegt. Zu Ostern 1904 werden wir Antrag auf **Einführung** stellen." Oberlehrer A. in A.

„Ich habe das Buch durchgesehen und darf Ihnen bekennen, dafs es mir **sehr gut gefallen** hat. Ich habe es daher in den oberen Klassen **zur Anschaffung empfohlen.**" Direktor Prof. M. in D.

„Wir werden **Einführung** beantragen." Direktor R. in S.

„Die französische Sprechschule ist an hiesiger Oberrealschule **mit Erfolg eingeführt.**" Oberlehrer Dr. K. in F.

„Wir haben **Einführung** beim Provinzial-Schulkollegium beantragt."
Direktor Dr. F. in B.

„Wir haben **Einführung** beantragt." Direktor Prof. Dr. M. in B.

„Die französische Sprechschule wird von unseren Fachlehrern **als sehr brauchbar gerühmt.**" Direktor Prof. Dr. V. in C.

„Die französische Sprechschule hat **unseren Beifall** gefunden."
Direktor Dr. A. in H.

„Ich habe meinen neusprachlichen Kollegen sofort das **schöne Büchlein** zur Durchsicht gegeben." Direktor Dr. K. in M.

Einige Rezensionen:

„Les textes sont rédigés en **style clair et précis** et ont trait à **toutes les choses usuelles de la vie.** Grâce à la lecture de ces chapitres **faciles on peut rapidement se familiariser avec les tournures et les expressions spéciales de la langue. La méthode est rationnelle.** Au reste un **plan superbe de Paris** est joint au manuel et donne de la grande ville une carte détaillée et **très instructive.** M. M. Harnisch et Duchesne ont fait **œuvre méritoire** et leur manuel constitue une bonne action." La Meuse, 25 janvier 1903.

„Die beiden Verfasser haben sich derart in die Bearbeitung geteilt, dafs ‚nach vorher vereinbartem methodischen Plane' die Texte von Dr. Duchesne **unmittelbar französisch niedergeschrieben** wurden. Diese Texte — 17 an der Zahl — beginnen mit der unmittelbaren Umgebung des Schülers in Schule und Haus, geleiten ihn dann ins gesellschaftliche Leben hinaus und schliefsen mit einer knappen, aber für die Mittelstufe wohl ausreichenden Landeskunde von Frankreich. Sehr zu billigen ist,

[illegible]
[...]stlich gemachten Gespräche oder Dialoge in der Form von Frage- [...]d Antwort-Spiel, sondern lebendige Konversation, wie sie unter ge[...]deten Franzosen geführt wird.

Piererache Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

dafs die Verfasser sich stets vor Augen gehalten haben, dafs „neben den praktischen Übungen eine gediegene Lektüre und eine gründliche grammatische Durchbildung zu ihrem Rechte kommen sollen.

Sie haben sich daher **durchweg auf das Wichtige und Wesentliche beschränkt** und durch eine **sehr praktische Anordnung des Vokabelmateriales** die **Durchnahme ganz wesentlich erleichtert.** Der Preis des Buches ist aufserordentlich niedrig angesetzt: **der beigegebene plan pittoresque von Paris allein ist schon das Geld wert.** Er ist grofs genug, um auch im Klassenunterrichte Verwendung finden zu können, und wird den Lehrern bei der Durchnahme eines Lesestückes über Paris sehr willkommen sein. Jedenfalls gehört das Buch **zu den wertvollsten Hilfsmitteln, die wir besitzen,** und **ermöglicht es, vernünftige, in den Grenzen des Erreichbaren sich bewegende Sprechübungen zu veranstalten.**"

Österr. Mittelschule, Wien. 18. Jahrgang.

„Les nouveaux programmes scolaires de la Prusse et des autres pays de langue allemande prescrivent pour l'enseignement des langues vivantes **des exercices de conversation dans toutes les classes;** ils font, comme les programmes français de 1902, une part très large à l'étude pratique des langues étrangères.... La nécessité de présenter aux élèves les incidents et les situations de la vie réelle, tels qu'ils les rencontreraient s'ils se trouvaient transportés à l'étranger, a donc provoqué la publication d'ouvrages scolaires spéciaux qui sont **un complément presque indispensable** des méthodes et des livres de lecture.

On a pu croire un moment que les nouvelles méthodes allaient amener l'introduction dans les classes des manuels de conversation, ces recueils de questions et de réponses toutes faites, souvent insipides, mais un tel danger a été prévu, combattu, et il parait définitivement écarté. Il n'existera certes en aucune façon pour les professeurs et les élèves qui se serviront de la **Methodische französische sprechschule de MM. Harnisch et Duchesne.**

Les auteurs de cet ouvrage ont rassemblé, en soixante-dix pages de textes suivis rédigés par eux-mêmes, **les termes et les formules les plus indispensables de la langue française courante.** Ils font successivement la description de la classe et du corps humain: ils nous entretiennent de la famille, de tout ce qui a rapport au temps, à la toilette, insistent plus particulièrement sur les leçons et la vie scolaire, passent en revue les diverses parties d'une maison, les différents repas, les saisons avec leurs phénomènes naturels et leurs travaux, les maladies; ils font ensuite une description de la ville et de ses édifices, sans omettre les moyens de locomotion, énumèrent les professions et métiers, nous parlent voyage et correspondance, nous renseignent sur les monnaies, les mesures et les poids: enfin ils nous font connaitre la géographie sommaire de la France, nous promènent dans tout Paris (**un plan monumental complète heureusement cette description**) et avant de nous quitter, nous introduisent dans la bonne société. Le tout en dix-sept chapitres **d'une lecture facile et agréable.**

La seconde partie de l'ouvrage comprend un vocabulaire systématique renfermant les substantifs, adjectifs et verbes qui figurent dans chacun des textes correspondants: chaque vocabulaire particulier est suivi d'un **choix judicieux d'expressions idiomatiques;** quant aux termes qu'il a fallu introduire dans chacun des textes pour assurer l'enchainement des idees, ils sont traduits au bas de chaque page.

La disposition générale de ce livre parait être des plus heureuses, en ce sens qu'elle donne aux élèves le moyen d'étudier facilement l'un ou l'autre chapitre, et de se préparer à soutenir en classe une conversation intéressante sur un sujet indiqué à l'avance: c'est une

Ansicht ausging, daß die Lektüre solch umfangreicher, wenigstens ein
beanspruchender Werke besser nach einer Sonderausgabe erfolge. So wu
lich, das Hauptgewicht auf das neunzehnte Jahrhundert zu legen, dem jetzt
des Buches gewidmet sind. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist vornehr
Bedacht genommen, solche Stücke zu bieten, welche einerseits für die E
der englischen Literatur und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller beson

économie de ce temps possible et appréciable, que les auteurs ont justement signalée dans leur préface. Chaque professeur, bien entendu, doit formuler lui-même ses questions et, en leur donnant les formes les plus variées, obliger les élèves à se familiariser avec la construction française.

En s'assurant la collaboration de M. Duchesne, un Français, qui a redigé la plus grande partie de l'ouvrage, M. Harnisch avait l'intention de réunir des textes irréprochables au point de vue de la correction et de la pureté de la langue; on peut affirmer sans hésitation que les deux auteurs y ont pleinement réussi. Les critiques que nous allons faire, après une lecture très attentive, sont trop peu nombreuses et trop peu importantes pour qu'on puisse nous reprocher la plus légère contradiction.

La Methodische französische sprechschule de MM. Harnisch et Duchesne est donc, à notre avis, un ouvrage bien fait, qui a en outre le grand avantage de présenter en des textes intéressants un vocabulaire usuel relativement considérable; le choix des termes et des locutions qui figurent dans ce premier ouvrage nous semble très bien compris, et les auteurs ont su éviter habilement, ce qui n'est pas leur moindre mérite, le danger d'une sèche nomenclature. Leur petit livre sera certainement bien accueilli de leurs collègues, et ils peuvent avec confiance continuer la préparation du second volume destiné aux classes supérieures.

L'édition B du même ouvrage, pour l'enseignement dans les écoles de jeunes filles, a été préparée par Mlle Harder. En comparant soigneusement les deux éditions, j'ai été vivement frappé de l'habileté avec laquelle Mlle Harder a procédé aux remaniements que réclamait une édition à l'usage des jeunes filles, et intercalé d'une main discrète les développements particuliers qui peuvent les intéresser. On voudra bien m'excuser de ne pas répéter une fois de plus tout le bien que j'ai déjà dit de cet ouvrage."

Fontainebleau. M. Procureur.

(Neuere Sprachen XI, 9. Im Auszuge wiedergegeben.)



☛ **Vielfach ist die Französische Sprechschule auch als Semesterlektüre in Benutzung genommen worden.**

Piererscho Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg

künstlich gemachten Gespräche oder Dialoge in der Form von Frage und Antwort-Spiel, sondern lebendige Konversation, wie sie unter gebildeten Franzosen geführt wird.

Piererscho Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

teristisch sind und andererseits nach Möglichkeit die englische Kultur und das englische Leben zur Anschauung bringen.

Wie in dem alten *Herrig* sind jedem Schriftsteller biographisch-literarische Bemerkungen in englischer Sprache vorausgesandt, welche mehr als bisher die literarische Bedeutung eines jeden Werkes oder Autors betonen. Neu beigegeben sind dem Buch ein knappes Glossar aller nicht ausreichend in den üblichen Schulwörterbüchern erklärten Vokabeln, ein Verzeichnis aller im Buche vorkommenden Eigennamen mit Bezeichnung ihrer Aussprache, sowie je eine Karte von England, Schottland und Irland, welche in Buntdruck die Grafschaften angibt und, soweit der Raum es zuließ, alle im Buche vorkommenden Städte und Ortschaften verzeichnet. Diese Karten, welche auch die oft recht kleinen in den Dichter-Biographien eine Rolle spielenden Orte vermerken und in ähnlicher Weise unseres Wissens bisher für keine andere Literatur hergestellt sind, dürften eine recht wichtige Neuerung darstellen. Es ist von dem Werk eine Ausgabe in einem Bande und eine solche in zwei Bänden veranstaltet worden, von der jeder Band auch für sich abgegeben wird. Die oben genannten Wörter-, Eigennamen-Verzeichnisse und Karten, sowie eine genealogische Königstabelle, eine literarhistorische Zeittafel und ein alphabetischer Index sind jedem Bande der zweibändigen Ausgabe beigegeben.

Besondere Sorgfalt ist auf die Zuverlässigkeit der biographischen Angaben sowie auf die Herstellung einer nicht nur korrekten, sondern auch echten, d. h. vom Schriftsteller selbst gewollten Textgestalt gelegt. Wir dürfen hoffen, dem für die Schule so wichtigen Ziele absoluter Zuverlässigkeit und Korrektheit näher gekommen zu sein als es in ähnlichen deutschen Werken bisher der Fall zu sein pflegte.

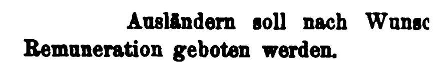
Aus hygienischen Rücksichten haben wir uns entschlossen, eine bedeutend größere Schriftart (Korpus) für die poetischen wie für die prosaischen Lesestücke zur Anwendung zu bringen, ohne daß dadurch der bisherige Umfang des Buches wesentlich vergrößert ist. Da, wie auch neuerdings der hygienische Kongreß in Nürnberg betont hat, zu lange Zeilen beim Lesen ermüden, ist der doppelspaltige Satz für die Prosastücke in der Neubearbeitung beibehalten. Im Interesse der Schule sind außerdem nunmehr sämtliche Texte mit fortlaufender Zeilenzählung am Rande versehen worden.

Auch in seiner neuen Gestalt ist das Werk zunächst für die Oberklassen von Realgymnasien, Oberrealschulen, Mädchenschulen und ähnlichen Anstalten bestimmt. Es enthält jedoch eine ziemliche Anzahl leichter Texte, die sich schon für die Mittelstufe eignen würden, wie es andererseits auch Lehrerinnen-Seminaren sowie dem Hochschulunterricht Material bieten dürfte.

Den Herren Direktoren und Fachlehrern stellen wir auf Wunsch gern Freiexemplare zur Prüfung zur Verfügung; auch sind wir bereit, die Einführung zu erleichtern durch Gewährung von Freiexemplaren für die Schüler-Unterstützungsbibliothek.

Braunschweig.

George Westermann.
Verlagsbuchhandlung.



Ausländern soll nach Wunsc
Remuneration geboten werden.

Besondere deutsche Sprachübu
Bedürfnisfalle in den beiden Kursen ein
Honorar für je 12 Stunden beträgt 10 I

Bei genügender Beteiligung k

Die **Konversationsübungen** we
der höheren Töchterschule unter Leitun
Uebungen teilzunehmen gedenken, werd
Cocker zu melden resp. ihre Namen in
Auch in diesem Jahre soll, a
Fragen der **neusprachlichen Reform** zur
Das Honorar beträgt für einen g
nahme ausschliesslich an einem französ
nur solche Personen zugelassen, die ih
für eine einzelne Vorlesung bis zu 6
vom 1. Juni an durch das Sekretariat o
N. G. Elwertsche Universitäts-Buchhan
Wegen Vorausbesorgung von
Oscar Ehrhardts Universitäts-Buchhan
für ein Zimmer ohne Pension schwankt
25, 30, 32 M. die Woche.
Empfehlenswerte **Absteigequart**
2.50 M., Weinzwang); Hotel zum Ritter
rant 1.25 M. ohne Weinzwang); Hotel I
zwang, im Restaurant von 1.25 M. ohne V
ohne Weinzwang); Hotel Freidhof, in d
Weinzwang); Mittagstisch in der Museu
Ortsunkundigen ist zu empfehl
Um den am Ferienkursus tei
Gelegenheit zur Erholung zu bieten, sind
Ausflüge unter Leitung des Herrn *A. C*
Deckung der Kosten für Erfrischungen u
die Berechtigung verschafft worden, di
besondere an den dort stattfindenden Ve
Am Schlusse jedes Kursus wer

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

AUSGEGEBEN AM 6. APRIL 1904

ılegenheit zur mündlichen Unterhaltung mit Deutschen gegen geringe

---

nur für Ausländer, hauptsächlich für Anfänger bestimmt, werden im htet. Es sind je 12 event. 24 Stunden dazu in Aussicht genommen. Das nmeldungen wolle man vorher an Herrn *Cocker* richten.

---

n im August-Kursus **italienische** und **spanische** Kurse eingerichtet werden.

---

s in Gruppen von 5—10 Teilnehmern abends von $8^1/_2$ Uhr in den Räumen Lehrern und Lehrerinnen abgehalten. Damen und Herren, die an diesen ersucht sich am Begrüssungsabend oder am ersten Vorlesungstage bei Herrn ufgelegten Listen einzutragen.

den **regelmässigen Vorlesungen**, Gelegenheit geboten werden, praktische ussion zu bringen.

(Juli- oder August-) Kurs 40 M., für beide zusammen 60 M., für die Teil- l englischen Kurs 30 M. Zur Teilnahme an **einzelnen** Vorlesungen werden esten Wohnsitz in Marburg und nächster Umgebung haben. Das Honorar den 5 M., für mehr als 6 Vorlesungen 8 M. **Teilnehmerkarten** werden durch *Oscar Ehrhardts* Universitäts-Buchhandlung, Marktgasse, und die , Reitgasse, ausgegeben.

hnungen beliebe man sich an das Sekretariat, Villa Cranston, oder an und *N. G. Elwertsche* Universitäts-Buchhandlung zu wenden. Der Preis hen 5 und 10 M. per Woche, der für ein Zimmer mit voller Pension beträgt

sind: Hotel Pfeiffer (Zimmer von 2.50 M. an, Frühstück 1 M., Mittagessen mer mit Frühstück 2.50 und 3 M., Mittagessen 2 M., Weinzwang, im Restau- rhof (Zimmer mit Frühstück von 2.50 M. an, Mittagessen 2 M. mit Wein- zwang); Bahnhofhotel (Zimmer mit Frühstück 2.50 M., Mittagessen 1.25 M. üdstadt (Zimmer mit Frühstück 2 M., Mittagessen 1 M. und 1.20 M. ohne estauration (Café Kohler) zu 1 M., im Abonnement billiger.

auf dem Hauptbahnhofe auszusteigen.

nenden Herren und Damen neben der wissenschaftlichen Anregung auch die Nachmittage der **Mittwoche** sowie für die **Sonnabende** gemeinschaftliche r in Aussicht genommen. Karten werden für die einzelnen Ausflüge zur ahnfahrten extra ausgegeben. Ausserdem ist den am Kursus Teilnehmenden ume der Marburger Museumsgesellschaft unentgeltlich zu benutzen, ins- taltungen, wie Konzerten und Tanzvergnügen, teilzunehmen.

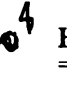
Wunsch **Besuchsbescheinigungen** ausgestellt.

Kursus betreffenden Anfragen wolle man an das Sekretariat, Herrn

nschweig.

George Westerma

Verlagsbuchhandlung.



BAND XII APRIL 1904 HEFT 1

DIE

NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

AUSGEGEBEN AM 6. APRIL 1904

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, Massachusetts Institute of Technology, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.

BAND XII MAI 1904 HEFT 2

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.

1904

AUSGEGEBEN AM 11. MAI 1904

Die Neueren Sprachen **erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.**

Inhalt

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,** alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, Massachusetts Institute of Technology, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.

BAND XII JUNI 1904 HEFT 3

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT
FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU
HERAUSGEGEBEN
VON
WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

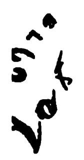
AUSGEGEBEN AM 15. JUNI 1904

Die Neueren Sprachen **erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.**

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,**
alle sendungen aus Amerika an
herrn professor A. Rambeau, Massachusetts Institute of Technology, Boston, Mass.
adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.



BAND XII JULI 1904 HEFT 4

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.

1904

AUSGEGEBEN AM 22. JULI 1904

Die Neueren Sprachen **erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.**

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, 57 Walnut Park, Roxbury, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.

BAND XII AUGUST-SEPTEMBER 1904 HEFT 5

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

AUSGEGEBEN AM 17. AUGUST 1904

Die Neueren Sprachen **erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.**

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, 57 Walnut Park, Roxbury, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.

BAND XII OKTOBER 1904 HEFT 6

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

AUSGEGEBEN AM 19. OKTOBER 1904

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, 57 Walnut Park, Roxbury, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.



BAND XII NOVEMBER 1904 HEFT 7

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

AUSGEGEBEN AM 23. NOVEMBER 1904

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, 1302 Troost Avenue, Kansas City, Missouri

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.

BAND XII DEZEMBER 1904 HEFT 8

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1904

AUSGEGEBEN AM 9. DEZEMBER 1904

***Die Neueren Sprachen* erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.**

Inhalt

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Besprechungen von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sowie **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, 1302 Troost Avenue, Kansas City, Missouri

adressiren. Alles übrige an herrn prof. W. Viëtor in Marburg (Hessen).

BAND XII JANUAR 1905 HEFT 9

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT
FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU
HERAUSGEGEBEN
VON
WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1905

AUSGEGEBEN AM 11. JANUAR 1905

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

Inhalt.

BAND XII FEBRUAR-MÄRZ 1905 (Schluß des Bandes) HEFT 10

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1905

AUSGEGEBEN AM 8. FEBRUAR 1905

Diesem Heft liegt Titel und Inhaltsverzeichnis des Bandes XII bei.

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Besprechungen von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sowie **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, 57 Walnut Park, Roxbury Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an herrn prof. W. Viëtor in Marburg, Hessen.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

